

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NILVA CONCEIÇÃO MIRANDA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A
FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA
2015

NILVA CONCEIÇÃO MIRANDA

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A
FORMAÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestre em Educação,
na linha de pesquisa: Cultura, Escola e
Ensino, no curso de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deise Cristina de
Lima Picanço

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Miranda, Nilva Conceição
Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a
formação do sujeito da educação básica. / Nilva Conceição Miranda. –
Curitiba, 2015.
112 f.

Orientadora: Profª Drª Deise Cristina de Lima Picanço
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – língua inglesa – estudo e ensino.
2. Língua inglesa – ensino fundamental – aprendizagem. 3. Ensino –
aprendizagem – língua inglesa. I. Título.

CDD 373

PARECER



Defesa de Dissertação de Nilva Conceição Miranda para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Deise Cristina de Lima Picanço, Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Coelho de Souza Moser, Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO SUJEITO DA ESCOLA BÁSICA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Deise Cristina de Lima Picanço		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Sandra Maria Coelho de Souza Moser		Aprovada
Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen		Aprovado

Curitiba, 25 de setembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Ítalo e Esther (*in memoriam*),
para quem a educação dos filhos estava em primeiro lugar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Douglas pela compreensão de minhas ausências e por sempre me incentivar em meus estudos.

Ao meu companheiro e mestre em todas as horas Odair, pelas discussões, contribuições e incentivo desde o início do Curso de Mestrado em Educação. Pela paciência, dedicação e carinho.

À Profa. Dr^a. Deise Cristina de Lima Picanço, por acreditar no meu projeto inicial e nas possibilidades de realização final deste trabalho. Pelas explicações contribuições que resultaram no aprimoramento do texto. Pela paciência, carinho e incentivo nas horas de desespero.

Ao Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, pela competência com que ministra suas aulas e as ricas discussões que muito contribuíram com este trabalho. Pela gentileza em participar de minha banca examinadora.

À Profa. Dr^a. Sandra Maria Coelho de Souza Moser, pela amizade, carinho e contribuições nas discussões dos grupos de estudos em minha trajetória profissional e gentileza em participar de minha banca examinadora.

Ao Prof. Dr. Geraldo Horn e à Profa. Dra. Tânia Braga, pelos ensinamentos e contribuições no decorrer do estudo exploratório.

Aos demais Professores que integram o Curso de Pós-Graduação em Educação na linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino, docentes nas disciplinas que frequentei, pelas contribuições ao meu trabalho.

Às colegas de trabalho Angela Dorcas, Cristina Ribas, Lucimar Gusmão, Gizeli de Oliveira pelo carinho, incentivo e discussões que contribuíram para o trabalho.

Aos demais colegas, Coordenadoras e Chefia do Departamento de Educação Básica pela amizade e incentivo.

O homem não teria alcançado o possível, se inúmeras vezes
não tivesse tentado atingir o impossível.

Max Weber

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo realizar uma investigação sobre o ensino da Língua Estrangeira, em especial, da Língua Inglesa no Brasil, a partir da análise das relações entre as políticas educacionais nacionais e internacionais, por meio de um estudo bibliográfico e documental. Este estudo fundamentou-se na concepção bakhtiniana de enunciado, na qual buscou desvelar os ecos e ressonâncias de outros enunciados que percebemos incorporados nos textos oficiais, principalmente, por influência de acordos bilaterais ou de outros documentos internacionais. Investigamos na legislação brasileira as vozes sociais que subjazem à inclusão do ensino da Língua Inglesa no currículo escolar sob três enfoques: o primeiro apresentou um recorte histórico da Língua Inglesa, desde que a institucionalização da língua inglesa em decorrência das relações políticas, econômicas e culturais com a Inglaterra e, posteriormente, com os Estados Unidos; o segundo investigou acordos internacionais, citando como principais as ações do OCIAA, o programa PABAAE e os Acordos MEC-USAID, as possíveis influências de outros discursos incorporados no processo de construção do sistema educacional no Brasil e suas relações com o ensino da Língua Inglesa; o terceiro apresentou algumas constatações referentes às interferências no percurso histórico da disciplina, das políticas externas e de outros determinantes para a formação dos sujeitos educandos da escola pública. As fontes secundárias que selecionamos trouxeram para o debate, as contribuições de pesquisas que analisaram as vozes sociais de pais, alunos e da mídia sobre o ensino de LE. Durante a pesquisa, verificamos que as línguas estrangeiras, em especial, a língua inglesa apresentou em sua trajetória, estreita relação com as mudanças nas relações de produção, as quais contribuíram para a efetivação de acordos com as políticas externas que interferiram no desenvolvimento de aspectos internos ao funcionamento da escola. Essa investigação deparou-se também, com os embates sociais que surgem na escola, possíveis aproximações e distanciamentos entre o mundo do trabalho, o ensino da Língua Inglesa, e a formação do sujeito/educando. Nesse sentido, pretendemos esclarecer alguns conceitos presentes nos enunciados da legislação educacional em um contexto mais amplo, seja em termos históricos, econômicos, culturais ou políticos. Os resultados alcançados na investigação apontam para a necessidade em suscitar discussões e esclarecer questões que levem à compreensão da função social das línguas estrangeiras na escola pública. E somente a partir de uma visão clara sobre tais questões, será possível problematizar as concepções de ensino que permeiam a escola e evitar interpretações equivocadas que aprisionam as formas mais amplas de conhecer e compreender o outro e a si mesmo.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Políticas educacionais. Vozes sociais. Função social.

ABSTRACT

The present research aimed to conduct a research on the teaching of foreign language, in particular, the English language in Brazil, from the analysis of the relationship between national and international educational policies, by means of a bibliographic and documentary study. This study was based on Bakhtinian concepts of utterance, in which we intend to unveil the echoes and resonances of other statements that we perceived incorporated in official texts, mainly under the influence of bilateral agreements in international documents. We investigated in Brazilian legislation, social voices upon the inclusion of English language education in the school curriculum under three approaches: the first one presented a historical approach of the English language, since its institutionalization as a result of political, economic and cultural relations with England and, later, with the United States; the second one investigated international agreements, as following OCIAA political actions, PABAE program and MEC-USAID agreements with possible influences of other discourses embedded in the construction process of education in Brazil and its relations with English language teaching process; the third one presented some findings concerning to the interference in the discipline historical development, with external policy and other determinants to the formation of the students from public school. To this end, we used secondary sources bringing to this discussion the research contributions of authors that analyzed social voices of parents, students and the media about the teaching of LE. During this study, the foreign languages, in particular English language, presented in its historical process, a closely connection to changes in the relations of production, which contributed to the establishment of agreements with the foreign policies that interfered with the development of internal aspects for the operation of the school. This investigation also faced with the social conflicts that arise in school, possible approaches and distances among the world of work, the teaching of English language, and the subject school formation. In this regard, we intended to clarify certain concepts presented in the educational legislation utterances in a broader context, as historical, economic, political or cultural approaches. The results achieved in this research point out to the need to arouse discussions and clarify issues leading to the understanding of the social function of foreign languages in public school. And only from a clear vision on such issues, it will be possible to discuss teaching concepts that permeate the school and avoid misinterpretations that trap the broader forms of knowing and understanding each other and self-construction.

Key words: English Language. Educational policies. Social voices. Social role.

LISTA DE ABREVIATURAS

- art. - artigo
- D.C. - District of Columbia (Washington D.C.)
- n. - número
- p. - página
- U.S. - United States

LISTA DE SIGLAS

CBPE	-	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEPAL	-	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNAT	-	Comissão Nacional de Assistência Técnica
DCE	-	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB	-	Departamento de Educação Básica
EPEM	-	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ICA	-	<i>International Cooperation Administration</i>
IES	-	Instituições de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LE	-	Língua Estrangeira
LEM	-	Língua Estrangeira Moderna
LI	-	Língua Inglesa
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NRE	-	Núcleo Regional de Educação
OCIAA	-	<i>Office of the Coordinator of Inter-American Affairs</i>
OEA	-	Organização dos Estados Americanos
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PABAE	-	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PUC-SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED	-	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	-	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USAID	-	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DESTINADAS À LÍNGUA INGLESA DO PERÍODO DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990	27
1.1 Consolidação da Língua Inglesa como componente da disciplina de Língua Estrangeira Moderna no sistema educacional brasileiro	30
1.2 Mudança na esfera da hegemonia da LI no contexto político brasileiro	41
1.3 A situação da LI nas leis LDB/61, LDB/71 e LDB/96.....	46
CAPÍTULO 2. OS REFLEXOS DOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR SOBRE A LI	56
2.1 A interferência das políticas do OCIAA – <i>Office of the Coordinator of Inter-American Affairs</i> na educação brasileira e a expansão da cultura norte-americana	58
2.2 O acordo PABAAE e a Língua Inglesa como exigência no processo de capacitação de professores.....	65
2.3 A influência dos acordos MEC- USAID no sistema educacional brasileiro e a permanência da LI nas escolas públicas.....	70
2.4 As políticas internacionais da década de 1990 e a nova LDB de 1996.....	76
CAPÍTULO 3. AS RELAÇÕES ENTRE A LI E O MUNDO DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO EDUCANDO NA ESCOLA PÚBLICA	81
3.1 A escola enquanto espaço formador para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?	86
3.2 A interferência das vozes sociais no ensino da Língua Inglesa	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	105

INTRODUÇÃO

Nos diversos períodos históricos, as políticas públicas, em particular as educacionais, se organizam de forma articulada com as mudanças nas relações de produção, com as transformações técnico-científicas, e concomitantemente, com as novas linguagens que vão se conformando a esse processo social, apresentando novos desafios e ajustes nos setores da sociedade. Envolvidos nesse processo de transformação, as relações dialógicas, os embates sociais e as contradições por onde circulam os múltiplos discursos construídos no âmbito do trabalho e da educação, movimentam importantes temas na sociedade. As relações entre educação e trabalho permeiam as questões e escolhas das línguas nas sociedades.

Na pedagogia dos séculos XIX e XX, a relação entre educação e trabalho manifestou-se sob diversas perspectivas, e a finalidade profissional da instrução passou a ser um dos temas de reflexão e teorização filosófica e sociológica, de Marx a Comte e Weber. (CAMBI, 1999, p. 395). No século XX, Cambi (1999, p. 395) explica que essa exigência propagou-se e “o problema de uma relação entre escola e produção permaneceu no centro do debate¹, dramática e insistentemente, já que é um problema real e urgente tanto para a escola quanto para a sociedade”.

Foco de discussão entre linguistas, estudiosos da história da educação e outros pesquisadores, o ensino das línguas estrangeiras, em particular, da língua inglesa e sua institucionalização no currículo escolar brasileiro diz respeito ao objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, faz-se imperioso conhecer e interpretar os discursos de forma a compreender as políticas educacionais e as ideologias que se fazem presentes no decorrer da história.

No Brasil as línguas estrangeiras – LE encontram-se presentes no sistema educacional desde meados do século XVI. No entanto, no que se refere à Língua Inglesa - LI, a mesma começou a compor o currículo

¹ Ver na obra de Franco Cambi, *História da Pedagogia - Características da Educação Contemporânea* (1999, p. 377), em *Instrução e Trabalho* (p. 394), o qual explica em termos de projeção educativa, o momento em que “as duas frentes se interligaram, mais dialeticamente, dando lugar a uma série de problemas que resultam típicos da contemporaneidade”.

educacional brasileiro somente no século XIX e tornou-se, desde então, parte dessa relação educação e trabalho. A sua permanência, até os dias atuais, é decorrente de seu percurso significativo nos diversos contextos de sua trajetória histórica contribuindo, ao lado de outras disciplinas escolares, para a formação do sujeito educando da escola pública. A sua introdução, como disciplina do currículo, acompanhou os movimentos da sociedade responsáveis pela mudança do papel das LE na escola.

A partir desta constatação e diversas reflexões, fundamentadas em base histórica, surge o interesse por esta pesquisa, a qual gerou certa inquietação em desvelar que determinantes contribuíram para a permanência da disciplina no currículo e ainda os discursos que envolvem o ensino e aprendizagem da mesma para formação do sujeito educando.

Este interesse não surge ao acaso, tem início a partir de minha trajetória acadêmica no Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, o qual possibilitou notadamente por meio das discussões de cunho teórico e crítico realizar uma elaboração sistemática sobre as implicações da língua inglesa na sociedade brasileira.

Em minha prática profissional iniciada em 1992, quando ingressei como professora da rede pública estadual, atuando no Ensino Fundamental e Médio, minhas inquietações se afloraram. No decorrer dos anos, passei a refletir a respeito do impacto que as políticas públicas podem exercer sobre o currículo escolar, interferir na prática pedagógica, e conseqüentemente, na formação dos sujeitos educandos da escola pública.

Desta forma, na vida acadêmica, bem como na vida profissional, sempre houve certa preocupação referente à necessidade de uma leitura mais aprofundada sobre a legislação educacional, as leis e as reformas educacionais que a compunham, enfim, era importante compreender as decisões responsáveis pela trajetória da Língua Inglesa como disciplina escolar no sistema educacional brasileiro. É relevante frisar, que a década de 1990 trouxe algumas mudanças na trajetória da disciplina, com a promulgação da nova LDB/96, a qual redefiniu as bases da educação nacional e concomitantemente, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, que serviram de “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997, p.7).

Entretanto, foi a partir de 2003 que o Governo do Estado do Paraná decidiu buscar uma política educacional diferenciada e ao mesmo tempo inovadora. Essa iniciativa, além de preencher as lacunas ainda existentes na formação dos educandos, proporcionou uma construção coletiva de um documento orientador para a Educação Básica, em que os (as) professores (as), com um olhar voltado às especificidades de sua disciplina, fizeram significativas contribuições. Sob esse mesmo olhar, como primeira etapa do trabalho, houve a necessidade de discutir e repensar os aspectos teórico-metodológicos e a função social de cada disciplina escolar. Isso possibilitou uma reflexão e a busca de outras formas de ensinar, que correspondessem aos novos anseios da sociedade contemporânea e à melhoria da qualidade da formação a ser ofertada aos estudantes da escola pública.

Engajados naquele momento por uma metodologia que priorizava o ensino da gramática, ensinada de forma descontextualizada e, na maioria das vezes, desarticulada do estudo do texto, muitos (as) professores (as), assim como eu, compartilhavam das mesmas preocupações a respeito da eficiência desta abordagem na aprendizagem de uma língua estrangeira. Então, passamos a refletir sobre a finalidade e perspectivas de uso, no caso da Língua Inglesa, sob o enfoque de tal abordagem de ensino para a formação de nossos educandos.

Nas discussões que ocorriam nas escolas, nos questionávamos também, a respeito das intenções subjacentes ao ensino comunicativo em atender a um tipo determinado de sujeito educando, ou mesmo, se tais fins comunicativos serviam ao propósito de difusão da língua inglesa. Outra preocupação referia-se à oferta de uma formação educacional proposta pela escola, e imposta pela sociedade capitalista, que se destinava a atender o mercado de trabalho deixando de considerar o educando como ser histórico e social, levando em conta sua identidade e seu universo cultural.

Nesse contexto, surge o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – versão *online* (2003, p. 166), o qual já sinalizava uma metodologia diferenciada em que o estudo de um texto devia responder a objetivos mais amplos do que o estudo do vocabulário, de expressões e da gramática descontextualizados de seu uso. Em contrapartida ao que frequentemente se ensinava nas aulas de Língua Inglesa, esse documento

orientava o estudo e a compreensão dos textos na sua totalidade, visando uma prática pedagógica que priorizasse uma aprendizagem mais significativa aos estudantes.

A leitura deste e de outros documentos fomentou a busca por novos conhecimentos e novos encaminhamentos metodológicos que deram início à construção de uma nova Diretriz Curricular Orientadora para o Estado do Paraná, a qual houve a possibilidade de uma contribuição maior em 2007, atuando como técnica-pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. Nessa segunda etapa de trabalho houve a sistematização do resultado das discussões ocorridas nos encontros, nos quais participavam professores (as) da rede estadual de ensino, técnicos-pedagógicos da SEED-PR/NRE-PR e docentes das Instituições de Ensino Superior – IES. Das inúmeras leituras realizadas nesse período foi possível estabelecer um contato mais próximo junto à legislação educacional, referente ao ensino da disciplina de Língua Inglesa.

Posteriormente, em 2008, surgiu como resultado dessa construção a efetivação do documento, ou seja, a versão definitiva das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Paraná, que incluíam basicamente, para cada disciplina escolar, o seguinte disposto: a dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, o conteúdo estruturante, os encaminhamentos metodológicos para a educação básica e a avaliação.

Esse documento forneceu subsídios teórico-metodológicos para retomar os conceitos referentes ao objeto de estudo das disciplinas escolares, no sentido de reaproximar e ressignificar teoria e prática. A mudança no referencial teórico-metodológico possibilitou à disciplina de Língua Inglesa, uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem, principalmente, ao reforçar a importância dos gêneros textuais no cotidiano escolar.

Outra preocupação expressa no mesmo documento diz respeito à um repensar da concepção de sujeitos da educação básica considerando que, “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p. 14), independente de sua condição social, econômica, étnica e cultural. Tal

reflexão sobre os sujeitos da educação básica perpassam as discussões desta pesquisa, pois, como professores e profissionais da educação temos como objetivo final sua formação.

Até meados de 2009, a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica - DEB da SEED-PR, da qual eu fazia parte, percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação² – NRE. Nessas viagens, a última etapa de trabalho referia-se a encontros descentralizados, seminários, reuniões técnicas e oficinas, destinadas aos professores de todas as disciplinas escolares, com o objetivo de discutirmos e propormos coletivamente, estratégias de ensino a fim de transformar e readequar a prática pedagógica às novas orientações.

Assim, ao longo destes anos, a experiência adquirida como professora de Língua Inglesa, junto aos educandos (as) do ensino fundamental e médio, e na função de técnica-pedagógica, ministrando oficinas aos professores (as), instigou-me a refletir mais sobre a própria prática pedagógica em sala de aula. A aprendizagem da Língua Inglesa, o tipo de formação ofertada pela escola pública, e como se apresenta o conjunto de enunciados de documentos oficiais que orienta o ensino dessa disciplina escolar, eram temáticas constantes em minhas reflexões.

Como resultado do contato com professores (as) e educandos (as) pude evidenciar as inúmeras lacunas e contradições permeadas por questões político-econômicas e ideológicas que, acompanhadas pela globalização da economia³ e outros determinantes, possivelmente, resultaram no esvaziamento da função social das línguas estrangeiras enquanto disciplina do currículo ao longo dos anos e que, ainda tentamos resgatar. O ensino de uma língua estrangeira utilizada apenas como instrumento de poder e domínio, não cabe em uma sociedade que abriga uma miríade de culturas, pois afeta a convivência democrática entre as diferentes culturas.

Entende-se que na condição de segunda língua, a função social das línguas estrangeiras em vários países é muito ampla. A aprendizagem de uma

² No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação está representada pelos 32 Núcleos Regionais de Educação que atendem aos 399 municípios.

³ Torres (1995), citando Harvey, explica que “a globalização da economia responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho (Harvey, 1989). Juntamente com esta modificação da divisão internacional do trabalho, dá-se uma readequação da integração econômica das nações, dos estados e das economias nacionais e regionais (TORRES, 1995,p.118).

língua estrangeira, independente de qual seja ela, deve permitir ao sujeito o contato com a cultura do outro, percebendo outros valores, comportamentos, costumes e significados que o ajudarão a compreender melhor a própria cultura e, ao mesmo tempo, ter o acesso a outros conhecimentos disponíveis na sociedade.

Outra questão importante que implica diretamente na formação dos sujeitos educandos, é que o estudo de uma segunda língua visa proporcionar condições de analisar criticamente as diversas culturas e seus discursos, possibilitando a estes sujeitos um melhor entendimento das relações sociais nos diversos âmbitos. O pesquisador Miotello (2008, p. 171) afirma que, “o sujeito para Bakhtin não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as medidas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição de subjetividade, pela constituição de sentidos”. E é essa ideia de subjetividade que deve ser possível propiciar aos sujeitos educandos na escola pública.

Seguindo essa linha de pensamento, ressaltamos que o ensino e a aprendizagem de uma língua, não podem ser submetidos ao atendimento das necessidades ditadas pelo capital e prioritariamente às relações de produção, condicionando a formação escolar ao discurso do mercado de trabalho em si. Importante salientar, que não desconsideramos o trabalho como categoria inerente ao homem, portanto, essencial. Por conseguinte, consideramos uma formação que prepara os sujeitos educandos para atuarem não apenas junto às forças produtivas, mas que acima disso, prima pela apropriação de um conhecimento que abrange as relações sociais e à prática social nos diversos âmbitos da sociedade.

Nessa direção, esta pesquisa aponta e define como objeto de estudo a interpretação do conjunto dos enunciados nacionais e internacionais referente ao ensino da Língua Inglesa, considerando o contexto histórico, as relações de produção e a formação do sujeito de escola pública. Dessa forma, compreender e interpretar os discursos vinculados ao ensino de uma língua estrangeira, em particular, da língua inglesa, ou seja, o contato com a cultura do 'outro', coloca-nos diante de questões de ordem histórica, política, econômica, ideológica e cultural. Eagleton (2011, p. 54) afirma que “a cultura pode ser aproximadamente resumida como complexo de valores, costumes,

crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Portanto, a cultura, concebida como processo dinâmico e conflituoso, fruto das interações sociais, assim como a língua, é capaz de permitir ao sujeito remodelar, refletir, redefinir valores, conceitos, costumes e padrões da própria cultura.

No entanto, percebemos ao longo dessa investigação, os discursos que vão se conformando a fatores que correspondem às transformações sociais vinculadas à reestruturação produtiva, com o intuito de atender a determinados interesses políticos e econômicos. Nesse sentido, o reordenamento do sistema educacional a partir da reestruturação produtiva ocorrida durante o século XX, pautou-se na necessidade em formar cidadãos, sobretudo, para atender o mercado de trabalho.

A compreensão do processo de transformação do currículo brasileiro nos conduziu ao estudo, principalmente, do conjunto de enunciados propostos em documentos legais nacionais e internacionais, estabelecendo relações com acontecimentos que foram pontuais na busca por um novo modelo de ensino.

Desse modo, para fundamentar esta pesquisa, nos utilizamos de pressupostos teóricos ancorados na compreensão do conceito de *enunciado* postulado pelos autores do Círculo de Bakhtin. Nessa perspectiva, o *enunciado* não pode dar-se de maneira isolada de outro que o precede, sucede, pois assim, se efetiva em atitudes responsivas ativas e por estar direcionado sempre a alguém (BAKHTIN, 2010, p. 301). Para Bakhtin (2010, p. 261) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, e que ampliam os campos de uso da língua.

Compreendemos, portanto, que o *enunciado* se apresenta como uma “unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 270), na forma escrita, visual e oral. Nessa perspectiva que investigamos o conteúdo da legislação educacional brasileira em sua forma escrita, e propomos uma interação com as diversas vozes materializadas em documentos internacionais, que nos conduziram a um entendimento mais amplo do contexto da LI, seja em termos históricos, econômicos, culturais, políticos e ideológicos.

Ao considerarmos a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados, em particular, da legislação educacional,

consideramos também, as vozes sociais que atuam como forças discursivas. Bakhtin (2002, p. 82) descreve a disputa discursiva como a disputa de forças centrípetas (monológicas – buscam controlar e determinar o discurso) e centrífugas (dialógicas – trazem contra discursos que ampliam as perspectivas discursivas) que atuam em sentidos opostos. Nessa pesquisa, nos deparamos com essas forças em alguns momentos e o modo como as vozes sociais se movimentam e dialogam devido à tensão entre as forças homogeneizantes, que normalizam (ideologia oficial) e aquelas descentralizadoras, mutáveis (provenientes da ideologia do cotidiano). Buscamos interpretar estas disputas a partir da definição do papel do ensino de LE/LI na escola.

Na leitura e interpretação do conjunto de enunciados expressos nos documentos legais, os enunciados do outro estabelecem relações dialógicas diretas ou indiretas com o contexto em que estão inseridos enquanto *conjunto de sentidos*⁴ que se efetiva por meio da percepção de significados que vão além das marcas linguísticas dos textos das leis mas sobretudo, do que essas marcas têm a dizer aos sujeitos. Nesse caso, consideramos que “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias [...]” BAKHTIN (2010, p. 293).

A partir desta ótica verificamos a importância, a necessidade, e possíveis interesses em instituir, com determinada conformação, o ensino da Língua Inglesa no currículo brasileiro. Para a grande parte da população, a aprendizagem e conhecimento da Língua Inglesa parecem atrelar-se à ideia de melhores condições de vida e sucesso econômico. No entanto, percebe-se que há certa desvalorização e desconsideração provenientes de discursos que apregoam que essa disciplina (LE) é menos importante, não reprova, e que não se constitui como um saber essencial ao estudante da escola pública.

Ao problematizar o tema referente ao ensino da LE e da LI percebemos que, se na escola, muitas vezes, ele é compreendido como algo sem valor, ao mesmo tempo sua oferta em escolas de idiomas é crescente e frequentá-las é uma condição para uma minoria, ou seja, a classe mais abastada da sociedade.

⁴ Na constituição dos sentidos dos enunciados, o *conjunto de sentidos* faz parte do processo de leitura, cuja “compreensão da palavra no seu sentido particular depende da compreensão da orientação que é conferida a essa palavra por um contexto e uma situação precisos” (Elichirigoity, 2008.p.186).

Diante do exposto e das diversas contradições podemos nos perguntar: na dimensão histórica quais mudanças estão relacionadas à inclusão da Língua Inglesa (LI) no currículo escolar? Que implicações sociais no mundo do trabalho estão relacionadas à função da LI na sociedade? Quais as interferências entre o ensino da disciplina de LEM/LI, e perspectivas de formação dos sujeitos educandos?

Por intermédio desta pesquisa foi importante avaliar a trama que envolve as interações discursivas estabelecidas entre o ensino de LI, como disciplina do currículo nas escolas públicas e as perspectivas de formação dos sujeitos educandos, desvelando a intencionalidade de seus enunciados registrados em documentos oficiais nacionais e internacionais. Foi possível verificar algumas contradições entre o discurso representado em documentos oficiais, e os discursos representados nas vozes sociais, em que a Língua Inglesa figura como símbolo de status estreitamente vinculado ao mercado de trabalho e ao sucesso profissional.

Além de fontes primárias utilizadas na investigação, foi necessário verificar por meio da organização de uma revisão bibliográfica em artigos, teses e dissertações, quais os conceitos e autores estavam alinhados à essa discussão, cuja finalidade seria a de estabelecer uma conexão entre as categorias educação, trabalho, o ensino da LI e a legislação nacional. Enfim, trabalhos científicos que apresentassem temáticas e problematizações similares.

Assim, esses dados foram coletados em fontes de pesquisa online em revistas eletrônicas no portal de periódicos da Capes, no site *Scielo*; na Revista Brasileira de Educação; na ALFA: Revista de Linguística; na Biblioteca Digital da UEL; na Biblioteca Digital da UNICAMP; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e em outras fontes da mesma natureza. Verificamos que não existem muitas pesquisas que estabelecem articulações entre o contexto histórico, as relações de produção, a história da educação e os enunciados que permeiam o ensino da Língua Inglesa.

Em suma, do total dos 120 resumos pesquisados, 70% não estabelecia uma relação entre o estudo dos enunciados sobre a disciplina de LI nos documentos oficiais, o mundo do trabalho e a formação do sujeito/educando; 15% relacionavam apenas trabalho e educação e os 15% restantes,

abordavam o ensino da Língua Inglesa, as diferentes metodologias e legislações tendo como objeto de estudo a formação do Professor de Língua Estrangeira no Brasil ou sua historicidade.

A etapa seguinte desta pesquisa consistiu na escolha da metodologia que utilizamos, a qual foi pautada na investigação bibliográfica e documental como duas fontes de natureza distinta, que se complementaram nesse trabalho. Entendemos por pesquisa bibliográfica as contribuições de diferentes autores sobre o assunto tratado nesta pesquisa, como fontes secundárias. Sob outro aspecto, a pesquisa documental, cuja principal característica residiu no fato de que o campo onde se procedeu a coleta dos dados foi em documentos históricos, institucionais e oficiais, que nos remeteu a fontes primárias.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 25), documento é considerado “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Essa ideia é complementada por Cellard (2008, p. 295) ao afirmar que o documento escrito “é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. (CELLARD, 2008, p. 295).

As questões investigadas na pesquisa foram contextualizadas no tempo e espaço históricos que datam do período em que a Língua Inglesa começa a fazer parte das políticas educacionais. Portanto, essa investigação segue uma abordagem qualitativa de análise dos enunciados dos documentos oficiais para a educação com possíveis interferências das vozes sociais presentes em outros documentos, e mudanças ocorridas no contexto em que os mesmos foram produzidos.

Além das fontes primárias, sob a forma de leis, decretos-lei, reformas e outros documentos referentes à legislação educacional, esta pesquisa também encontrou respaldo teórico bibliográfico em pesquisadores como Saviani (1986, 1998, 2003, 2005, 2007, 2008), Picanço (2003), Kuenzer (2007), Romanelli (1986), que dedicaram grande parte de seus estudos à compreensão da organização do currículo e à história da educação no Brasil.

Em relação à historicidade das línguas estrangeiras no currículo brasileiro, nos apoiamos nos estudos dos autores, Lima e Quevedo-Camargo (2008), Leffa (1999), Vidotti (2012) e Vechia e Lorenz (1998, 2009). Várias referências desses autores, dentre outros, sob uma perspectiva crítica dos textos da legislação educacional brasileira, nos serviram como ponto de apoio para fundamentar e entender a dimensão histórica da educação no Brasil, bem como compreender os processos de estruturação e reestruturação curricular até a década de 1990.

Para a análise documental, definimos quatro critérios de investigação. A pesquisa teve como critério básico, a busca por fontes documentais e bibliográficas. O segundo critério exigiu uma investigação na legislação educacional dos fragmentos de textos que mencionam especificamente o ensino da língua estrangeira, com ênfase na Língua Inglesa como disciplina escolar. O terceiro refere-se à busca por fontes secundárias de pesquisas de alguns autores que trazem as vozes de pais e alunos sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com vistas ao mercado de trabalho e a difusão dos meios de comunicação para uma perspectiva mercadológica do ensino de línguas.

E o último critério foi a seleção de alguns documentos internacionais, considerados mais significativos para essa pesquisa, principalmente aqueles caracterizados como acordos de cooperação e assistência técnica que exerceram uma influência mais veemente sobre o sistema educacional brasileiro. A relação destes acordos envolveu tanto a formação dos (as) professores (as), quanto à formação dos sujeitos educandos da escola pública. Assim, a análise dos enunciados de documentos internacionais foi essencial, para verificarmos as relações existentes na elaboração do currículo, especialmente aqueles em que o Brasil é signatário.

Diante do exposto, esta dissertação está organizada em três capítulos.

No *Capítulo I*, apresentamos um breve estudo da língua inglesa e como a mesma se instituiu enquanto disciplina escolar em um contexto sócio-histórico, político e econômico, no cenário das línguas estrangeiras no Brasil. Para que pudéssemos compreender de que modo esse processo se desenvolveu na história da educação brasileira, foi necessário um recuo

histórico em que a Língua Inglesa esteve pela primeira vez inserida institucionalmente, por meio do Decreto lei de junho de 1809.

Neste primeiro capítulo, também são apresentados fragmentos de enunciados das principais leis e reformas, que oficializaram e nortearam o ensino das LE no Brasil, em especial, da Língua Inglesa, em um percurso realizado até a década de 1990, com a Lei das Diretrizes e Bases 9.394/96. Este percurso buscou, por exemplo, compreender as relações históricas que foram condicionantes na promulgação da primeira LDB - nº 4024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei surge em resposta às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pois conforme aponta Francisco Filho (2004, p. 121), “a partir de 1960, o país passa para uma nova fase histórica, integra-se com mais ênfase, como membro da internacionalização do capital [...]”, e os reflexos da LDB/71.

A partir desse ponto, ainda no primeiro capítulo, investigamos as relações das decisões das políticas educacionais com o ensino do idioma inglês, considerando que a LDB nº 5.692/71, publicada em 11 de agosto de 1971, para 1º e 2º graus, determinava novos rumos para a educação brasileira quando a Língua Inglesa e outras disciplinas escolares adquiriram características tecnicistas de ensino, para responder às expectativas de uma educação instrumentalizadora. Posteriormente, retomamos alguns pontos da LDB nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, por ter sido gerada em uma década de transformações significativas como a expansão da globalização, os ajustes nas demandas sociais e na formação dos sujeitos/educandos da escola pública, a fim de propor um ensino com a exigência de novas capacidades⁵. O objetivo do capítulo I, então, é examinar os documentos oficiais nacionais, as relações da LI com o contexto sócio-histórico e político, bem como os condicionantes de sua finalidade para atender às demandas da sociedade e interesses do governo naqueles períodos.

No *Capítulo II*, investigamos por meio da análise dos enunciados que constituem os textos legais, no que se refere à educação, as possíveis

⁵ A nova LDB vigente até os dias atuais, propõe uma formação aos sujeitos/educandos, principalmente na modalidade do Ensino Médio, voltada para novas capacidades, dentre elas, de acordo com Kuenzer (2007), a capacidade de comunicar-se adequadamente, [...] a autonomia intelectual, [...] finalmente a capacidade de comprometer-se com o trabalho [...] (KUENZER, 2007, p. 32).

influências dos discursos advindos de documentos internacionais, buscando perceber aproximações e distanciamentos em relação às formas produtivas e suas possíveis vinculações com o currículo nacional, ou seja, perceber a representatividade dos enunciados no ensino de língua estrangeira/língua inglesa com foco nos documentos internacionais.

Os principais documentos analisados nesse segundo capítulo foram: o texto oficial do OCIAA que trata da disseminação da língua inglesa, por meio da presença econômica e cultural dos Estados Unidos no cotidiano da sociedade brasileira; as ações do PABAE na formação de professores e a língua inglesa utilizada como requisito essencial em cursos de capacitação; e os acordos MEC-USAID que influenciaram de forma significativa o sistema educacional brasileiro, atingindo todos os níveis de ensino e contribuindo para a permanência do ensino da língua inglesa nas escolas. Em relação ao contexto da década de 1990, analisamos fragmentos da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, dos PCN (BRASIL, 1997) e da LDB/96, OCNs/2010, e as DC/EB-PR, com os quais pretendemos estabelecer alguns pontos de convergência/divergência, que possam ter influenciado a permanência da Língua Inglesa no currículo escolar com força hegemônica.

Nesse sentido, nos questionamos em que medida os discursos contidos em documentos internacionais interferem nas políticas educacionais no Brasil principalmente na década de 1990. Diante dessa problemática, torna-se essencial confrontar o conjunto de enunciados nacionais e internacionais referente à legislação educacional e verificar como as relações de produção definem diretrizes para as políticas linguísticas, o ensino da língua inglesa, e as implicações sociais delas decorrentes.

No *Capítulo III*, consideramos as relações existentes entre as categorias educação e trabalho nos documentos da mídia e nos debates acadêmicos, com intuito de problematizar os discursos sobre a finalidade da LI para a formação humana na escola pública, confrontando os discursos da legislação e os outros discursos sobre a função social das LE no Brasil, com ênfase na Língua Inglesa. Buscamos desvelar as vozes sociais presentes nos discursos propalados pela mídia, que muitas vezes reforçam uma ideia homogeneizante do ensino e aprendizagem de LE, em especial da LI, para uma formação escolar com perfil mercadológico. Para tanto, utilizamos como fonte secundária

os trabalhos de alguns pesquisadores como BATISTA e OLIVEIRA (2013), SANTOS e FERMINO (2013), e OLIVEIRA (2007) e trazemos para o debate, as contribuições de pesquisas que analisam as vozes sociais de pais, alunos e da mídia sobre o ensino de LE.

Face à seriedade da questão sobre a necessidade de repensar o ensino das línguas estrangeiras e o currículo, no que se refere à educação básica no Brasil, pretendemos que essa pesquisa seja fonte não apenas para outros trabalhos acadêmicos, mas que possa contribuir com a prática pedagógica dos (as) professores (as) e que essa prática possa ser transformada em algo mais tangível e efetivo para a vida dos educandos.

Capítulo 1

1 Aspectos históricos das políticas públicas nacionais destinadas à língua inglesa do período de sua institucionalização até a década de 1990

Este capítulo tem por objetivo investigar os diversos acontecimentos históricos que determinaram as políticas educacionais brasileiras, em especial as destinadas ao ensino da Língua Inglesa, seus interesses e suas possíveis contradições na formação do sujeito educando no decorrer dos séculos XIX e XX, pois, nos diversos momentos históricos “[...] a educação assume uma dimensão política e uma importância fundamental na formação de um novo modo de pensar condizente com a luta por uma nova ordem social e política.” (SCHLESENER, 2014, p. 8). Os discursos dessa nova ordem social e política, compreendendo o termo como uma situação dinâmica de transformações, que o mundo passou a apresentar em sua estrutura geopolítica, suscitaram a formulação de políticas públicas educacionais e, podemos também incluir, as políticas linguísticas destinadas ao ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Estas, ocorrem por meio de intervenção de leis e reformas educacionais que passam a determinar a função das línguas na sociedade, para atender as demandas provenientes dessas transformações.

A partir do resgate histórico da legislação educacional brasileira e seus vínculos com a disciplina de Língua Inglesa foi possível analisar o particular, e estabelecer as devidas relações com o universal, verificando as diversas contradições que se apresentam na formação do sujeito educando da escola pública, no decorrer da história.

Imperioso destacar que, anterior à institucionalização da língua inglesa no Brasil (ano de 1809), houve determinantes internacionais que corroboraram para que este fato ocorresse, pois, a Coroa Portuguesa, ao sofrer fortes represálias por parte da França e sendo ameaçada de invasão pela mesma, resolve transferir a Corte Portuguesa para o Brasil.

Isto se dá pelo fato de Portugal, embora acatando as ordens do Bloqueio Continental estabelecido pela França em detrimento dos interesses da

Inglaterra, continuou mantendo relações comerciais com esta, o que gerou sério conflito internacional entre as partes. Oliveira (2006, p. 76) observa, que “com o Bloqueio Continental imposto por Napoleão, ainda em 1807, a situação econômica da Grã-Bretanha era de crise, debilitadas que estavam as relações comerciais com os outros países da Europa”. Esse foi um dos motivos que contribuiu para que a Inglaterra, por exercer influência e por ser parceira comercial de Portugal, além de diversos outros interesses para com este país, garantisse proteção à Família Real Portuguesa em sua vinda para o Brasil, em 23 de janeiro de 1808.

No entanto, esse vínculo estabelecido entre estes países não ocorre sem pretensões, pois oportuniza à Inglaterra vários benefícios, dentre eles, a abertura dos portos brasileiros, garantindo aos britânicos impostos diferenciados, conforme o Tratado de Comércio, Navegação e Amizade (1810), assinado pelo Príncipe Regente D. João com o Rei Jorge III do Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda. O tratado, em seu artigo XVI, definia que:

[...] alguns generos ou mercadorias da producção, ou manufactura dos Dominios de Sua Magestade Britannica entrarem nos portos de Sua Alteza Real o Principe Regente de Portugal, conveiose, que serão admittidos para o consumo pagando os refferidos direitos de **quinze por cento**, conforme o valor que lhes for fixado pela pauta actualmente estabelecida [...]. (BRASIL, 1891, grifo nosso)

É possível verificar que por meio do Tratado de Comércio, Navegação e Amizade, a Inglaterra passou a desfrutar de imensos privilégios comerciais com relação a outros países, pois, conforme aponta Gomes (2008, p. 82), “[...] as taxas alfandegárias dos ingleses nos portos brasileiros foram reduzidas para apenas 15% do valor de importação, contra 16% pagos pelas mercadorias portuguesas [...]”.

Para além do privilegio da tributação, a qual favorecia as importações inglesas para o Brasil, Vidotti (2012, p. 32-33) atenta para o fato de que os ingleses passaram a ter influência “em todos os aspectos da vida brasileira: no mercado, nos investimentos em títulos de empréstimo do governo, em companhias mineiras, em estradas de ferro, nos costumes de moradias, na moda, nos móveis e objetos das casas”. Segundo a mesma autora, esses

artifícios pretendiam ampliar e garantir a hegemonia britânica, principalmente pela dominação no mercado consumidor brasileiro.

Cabe destacar que os produtos que chegavam ao Brasil, em especial os britânicos, não se destinavam a toda população, mas sim, a uma parcela da sociedade, “[...] as elites, que tinham oportunidade de circular na corte e de comprar produtos estrangeiros, em grande parte supérflua” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 43).

Com o fortalecimento dos laços comerciais com a Inglaterra, após a chegada da Família Real portuguesa, a influência do imperialismo britânico também se fez presente na educação brasileira, principalmente entre os intelectuais, “[...] através dos seus livros em prosa ou verso, dos livros técnicos e científicos traduzidos no desejo de aproximação dos grandes mestres da Literatura Inglesa como Byron, Scott, Swift, Dickens, Doyle, entre outros”. (VIDOTTI, 2012, p. 32-33).

Por intermédio dessa invasão comercial, política e econômica da Inglaterra sobre o Brasil, este passa a incorporar, de forma indireta, a cultura inglesa. A interferência inglesa na cultura brasileira passa a despertar o interesse por vários aspectos da cultura britânica. A leitura de romances estrangeiros, especialmente os ingleses, serviu de inspiração a diversos escritores brasileiros, dentre eles: José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo e Machado de Assis. Essa presença de autores ingleses nas escolhas temáticas e ideológicas de alguns escritores brasileiros resultou em alguns *hibridismos (interculturais)*, abrindo espaço para uma literatura crítica que, ora retratava a cultura do outro como sendo algo positivo ora tecia duras críticas à influência de países estrangeiros. O despertar para esta criticidade objetivava estabelecer uma identidade genuinamente nacional.

Essas produções cheias de hibridismos só são possíveis porque a palavra, como signo ideológico, reflete e refrata as posições axiológicas dos interlocutores, e pode servir para toda e qualquer enunciação e seu processo de significação. Segundo Bakhtin/Volochínov⁶ (2010, p. 42), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, como signo ideológico, “a palavra penetra literalmente

⁶ Embora a crítica bibliográfica internacional aponte esta obra como de Volochínov, no Brasil ela ainda é publicada sob o nome de Mikhail Bakhtin. É apenas por este motivo que manteremos os dois nomes nas referências desta obra.

em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.". Assim, é possível compreender que a língua, como representativa de uma nacionalidade, pode ser tomada como um recurso importante para estabelecer uma posição ideológica, bem como garantir hegemonia cultural, política e econômica nas disputas de poder.

No Brasil, durante o período de disputas entre França e Grã-Bretanha, as mudanças nas relações sociais a partir das relações de produção, geraram a necessidade da criação de cargos de Intérprete e Tradutor, com o domínio das línguas francesa, italiana, espanhola, e principalmente, da língua inglesa, devido à vigência da assinatura de tratados de comércio e outros documentos que exigiam traduções para a língua portuguesa.

Notamos que as mudanças nas relações sociais foram, em parte, causadas pelo domínio britânico no comércio brasileiro, sua influência na vida política da Corte Portuguesa com a presença da língua inglesa no cotidiano, principalmente na vida da burguesia brasileira, bem como a vinda de profissionais estrangeiros. Todos esses fatores contribuíram para a assimilação de novos hábitos, costumes e comportamentos que gradativamente se misturavam à nossa cultura e língua.

Nesse processo de assimilação da cultura do outro, nos diversos campos da atividade humana, percebemos de que modo a política cultural do modelo britânico foi introduzida no cotidiano brasileiro, o qual passa a sorver de maneira velada e em particular por intermédio da língua, a ideologia estabelecida. Para Coracini (2003, p. 203), "o sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade". O sujeito é, ao mesmo tempo em que absorve a ideologia e se constrói nas palavras do outro, um ser inacabado.

1.1 Consolidação da Língua Inglesa como componente da disciplina de Língua Estrangeira Moderna no sistema educacional brasileiro

O escritor e pesquisador Gilberto Freyre (1977) aborda os aspectos da influência britânica no cotidiano brasileiro, com ricos detalhes descritos em sua

obra intitulada *Inglese no Brasil*. Freyre (1977, p. 35), descreve e interpreta as mudanças sociais ocorridas no Brasil, aproximadamente até meados do século que se seguiu à abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro. Em um dos excertos de sua obra afirma que,

estão entre esses ingleses – renovadores da vida brasileira – organizadores de companhias de ônibus como Sayle e sonhadores de estradas de ferro; exploradores de sertões como J.H. Elliot e Palm, desbravadores de boa parte do Paraná; médicos; educadores e mestres da língua inglesa como o Padre Tilbury, o velho Freese, James Maze, Thomas Gossling e o João Joyce [...] (FREYRE, 1977, p. 35).

A palavra, *renovadores*, no texto de Freyre (1977) indica que os ingleses foram partícipes em boa parte do processo de desenvolvimento do território brasileiro e na mudança dos hábitos da sociedade.

Desse modo, pela presença incontestável do imperialismo britânico houve a necessidade e interesse dos governantes daquele momento, em instituir o ensino da língua inglesa no Brasil, por determinação do Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João e da Decisão nº 29 – Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809. Tal medida motivou a criação da primeira cadeira pública de língua inglesa, bem como a primeira cadeira de língua francesa.

Embora a elite brasileira e as autoridades tivessem adotado o modelo francês de formação escolar, essa opção não impediu que a valorização da língua inglesa se fizesse presente também nos *planos de estudo* da escola secundária. Portanto, é possível afirmar que a partir deste momento histórico, tem início o estudo de língua inglesa, considerada pela “corte” de grande valor para o Estado, conforme enunciado registrado na Decisão nº 29,

[...] *E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza e outra de ingleza [...].* (Coleção das Leis do Brazil de 1808, p.33, BRASIL, 1891).

Desta maneira, é legitimado o ensino da língua inglesa, que passa a fazer parte da instrução pública. Esta lei configura-se como um marco inicial para que se possa compreender como “[...] a língua inglesa se inscreveu nos novos moldes da Colônia, que passara repentinamente à condição de sede do governo português, dando início ao processo de institucionalização das LE, instaurando uma política de ensino de LE no Brasil” (VIDOTTI, 2012, p. 7). Sob a regência de D. João, instaura-se uma política linguística que favorece o surgimento de professores ingleses, métodos ingleses de ensino como o de Lancaster, e utilizando livros ingleses.

É possível perceber que a instituição do ensino da língua inglesa por meio do Decreto de 22 de junho de 1809, apresentava intenções que não a de favorecer aos trabalhadores, mas sim aos novos interesses comerciais dos ingleses. Conforme apresenta Dias (2014, p. 26), “[...] as políticas governamentais, ditas públicas são formas de reconstruir a relação governo das massas/governo da economia de modo a consolidar os blocos históricos e de poder existentes”, na tentativa de garantir por meio de leis, a hegemonia da classe burguesa.

Nessa conjuntura política e econômica é relevante enfatizar que as pesquisas de Vechia e Lorenz (2009, p.1), apontam para a emergência da Revolução Industrial na Inglaterra, no fim do século XVIII, dando origem a novos conhecimentos técnicos que passam a exigir no século seguinte, a busca por uma educação condizente a esta demanda. Assim surgem os liceus, cuja finalidade era a formação dos sujeitos com mão-de-obra qualificada para atender as exigências do momento.

Portanto, para além das preocupações primordialmente econômicas e políticas, os governos que se sucederam reafirmaram sua opção pelo modelo do liceu francês, importado pela Corte Portuguesa, e que já previa a inserção das duas línguas (francês e inglês) no ensino secundário. Os mesmos pesquisadores ainda afirmam que “os estadistas brasileiros reconhecendo que o país iniciava um período de desenvolvimento industrial buscaram nos países europeus modelos de ensino que preparassem os alunos para exercer as profissões técnicas” (VECHIA; LORENZ, 2009, p.1).

Outro fator agregado a essa ideia e à necessidade de aprender o idioma inglês durante o século XIX, foi a oferta de cursos para formar técnicos não

pertencentes às elites, nas áreas de engenharia, economia e indústria, para trabalhar nas companhias inglesas, tanto para compreender a organização do trabalho quanto para o manuseio do maquinário.

Cabe destacar que, apesar da importância do Decreto de 22 de junho de 1809 para a educação, naquele momento, “o ensino de inglês teve como finalidade a prática da oralidade, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros, para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra” (LIMA; QUEVEDO-CAMARGO, 2008, p. 02). Para a educação é possível perceber que esse tipo de demanda contribuiu para o estabelecimento da relação entre a língua inglesa e mercado de trabalho, propiciando o surgimento de uma aprendizagem para atender a interesses de grupos econômicos e às mudanças nas relações de produção que se davam naquele momento.

Ao analisar esse contexto, Saviani (2007, p. 154) afirma que “[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana [...]”. Desta forma, percebemos que a educação acompanha mudanças nas relações de trabalho, conforme os interesses da classe hegemônica, a qual impõe sua ideologia fazendo com que esta se apresente de forma natural à classe trabalhadora.

Entretanto, não se pode asseverar que somente a instituição escolar é a responsável pela conformação da subjetividade do educando em atender as demandas que surgem, pois, “[...] educar ou socializar o trabalhador é tarefa que transcende o espaço escolar, ainda que continue a se realizar fortemente dentro deste campo institucional” (SANTOS, 2002, p. 216).

No início do século XIX, ainda, foi possível perceber os interesses em difundir a Língua Inglesa no Brasil, principalmente devido à importância na expansão comercial a qual, concomitantemente, afetava as relações de produção existentes.

A adequação dos discursos em prol do estabelecimento das relações comerciais foi acompanhada por expressivas transformações na infraestrutura da cidade que puderam ser notadas no setor político, econômico, cultural e educacional que resultou na criação do Jardim Botânico da cidade do Rio de Janeiro, do Museu Nacional, da Imprensa Régia e outras benfeitorias a fim de criar condições mínimas, principalmente para as pessoas da Corte.

Embora a política do Império privilegiasse apenas as elites, houve também avanços significativos para educação brasileira com a criação de diversos cursos de nível superior.

De acordo com as pesquisas de Vechia e Lorenz (2009, p. 1), podemos afirmar que, o modelo francês de ensino exerceu grande influência após a independência política do Brasil em 1822, com “a criação de uma Comissão de Instrução Pública e a adoção do termo *instrução*, para as questões educacionais; *primário e secundário*, para designar graus do processo educativo, têm raízes na legislação francesa” (*grifo dos autores*). Na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério de Educação e Cultura (MEC), Anísio Teixeira (1956), reconhece em seu artigo intitulado *Educação não é privilégio* que,

apesar de havermos copiado as instituições políticas à América do Norte, não lhe copiamos as instituições educativas. Fomos antes buscar a inspiração na França. A escola primária, a escola complementar, a escola normal e as escolas 'profissionais' constituíram o nosso sistema popular de educação. O 'ginásio' e a 'academia', o nosso sistema de educação de classe ou de elite (TEIXEIRA, 1956, p.16).

Sob a influência dos discursos educacionais franceses, Vidotti (2012, p. 38), afirma que o Primeiro Reinado (1822-1831) foi marcado pela criação dos cursos primários pelo Imperador, em nível nacional, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, conforme determina o seguinte enunciado:

Art 1º *Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.* (BRASIL, 1827, p. 71, Vol. 1)

E, por conseguinte, a mesma Lei promulga a adoção de “um plano para a instrução primária denominado, Sistema de Ensino Mútuo (ou Método Lancasteriano), bastante em voga na Inglaterra e já propagado na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos” (VIDOTTI, 2012, p. 38), conforme enunciado,

Art 4º *As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se.* (BRASIL, 1827, p. 71 Vol. 1).

A interferência das políticas educacionais externas no currículo brasileiro pode ser observada com a inclusão do sistema de ensino mútuo nas escolas, criado pelo inglês *Joseph Lancaster*. O método era baseado na prática oral da repetição e memorização e, embora não tenha relação com o ensino propriamente dito da língua inglesa por não apresentar-se no currículo dos cursos primários, tinha uma estreita relação com as massas trabalhadoras e estabelecia uma educação pautada em modelos europeus.

Na sequência destes acontecimentos, merece destaque, a fundação do “[...] Colégio D. Pedro II (1837)⁷ na cidade do Rio de Janeiro, primeira escola pública [brasileira] de nível médio [...]” (PICANÇO, 2003, p. 28), como a primeira iniciativa de estabelecer o ensino secundário público, embora, mais frequentado pelas classes elitizadas. Os autores Vechia e Lorenz (2008, p. 2), constataam que nesse período, “foi tomada a decisão de se criar uma instituição única que tivesse lastro nas ideias iluministas e liberais cunhadas na Europa Central e que fosse o centro difusor das ideias educacionais transnacionais para as instituições congêneres quer públicas ou particulares em todo o Brasil”. Essa iniciativa objetivava dar uniformidade ao ensino secundário, cuja organização pautou-se, principalmente, nos moldes dos liceus franceses.

A partir desse momento histórico, o currículo (nominado àquele período 'plano de estudos'), passa a ser consolidado como conjunto de programas e torna-se oficial no Colégio D. Pedro II (PICANÇO, 2003, p. 28). Até aproximadamente esse período a língua inglesa e a francesa assumem uma finalidade instrumental para o acesso a outros conhecimentos. “A inclusão das ‘línguas vivas’ - Francês e Inglês era o reconhecimento que ambas eram o

⁷ Com a fundação do Colégio D. Pedro II, objetivava-se educar a elite da Corte e das Províncias brasileiras e conseqüentemente instaurar um centro de propagação das ideias educacionais transnacionais relativas ao ensino secundário. E segundo Vechia e Lorenz (2009, p.1), “para atingir estas metas, seu idealizador, o Ministro Bernardo de Vasconcelos consultou os Estatutos de colégios da Prússia, Alemanha, Holanda e França e aproveitou o que lhe parecia mais adequado às circunstâncias nacionais (citando Escragnolle Doria, 1937, p. 42). Ainda afirmam Vechia e Lorenz (2009, p.1) “que o colégio foi organizado, principalmente, com base nos liceus franceses, pois os Estatutos do Colégio aprovados pelo Regulamento de n. 8 de 31 de janeiro de 1838 continham inúmeras disposições copiadas dos Estatutos dos liceus franceses”. Diante da constatação dos autores, percebemos nesse período a forte influência no currículo de modelos internacionais, como fonte de pesquisa e inspiração nacional.

veículo para adquirir conhecimentos sobre as Ciências e Artes [...]” (VECHIA; LORENZ, 2009, p. 2).

Sobre o período posterior a este, a autora Rosangela S. da Silveira Gileno (2013, p.17), em seu artigo intitulado *O ensino das línguas estrangeiras (LE) no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica*, ao contextualizar a história do ensino das LE no Brasil, aponta algumas reformas curriculares significativas no ensino de LE, durante o Segundo Reinado governado por D. Pedro II (1840-1889). Dentre as reformas, a autora destaca “a de 1841 – que introduz o estudo do alemão como língua obrigatória, ao lado do francês e do inglês”. A introdução destes e de outros estudos, objetivavam a modernização do ensino e o desejo de estar em consonância com as ideias educacionais vigentes nos países europeus, cujos propósitos adequavam-se às exigências da expansão da economia. Em relação a esse período histórico, recorreremos aos estudos de Hobsbawn (2010, p. 217) em *A Era das Revoluções*, o qual explica que,

o mundo da década de 1840 era completamente dominado pelas potências europeias, política e economicamente, às quais se somavam os Estados Unidos [...] E dentro desse domínio ocidental, a Grã-Bretanha era a maior potência, [...]. A supremacia britânica era tão absoluta que mal necessitava de um controle político para funcionar.

Percebemos a partir das palavras de Hobsbawn, que na competição pela hegemonia internacional, a Inglaterra permanecia em lugar de destaque sobre os outros países, pois o “comércio britânico dominava a Argentina, o Brasil e o sul dos Estados Unidos”, e, continua o autor, “nunca, em toda a história do mundo, uma única potência havia exercido uma hegemonia mundial como a dos britânicos na metade do século XIX” (HOBSEBAWN, 2010, p. 217). Esse período (década de 1840) foi marcado por uma série de discussões sobre “a importância e a necessidade de se incluir o ensino técnico no currículo da escola secundária” (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 2). E, segundo apontam os mesmos autores, institutos de ensino profissional já vigoravam às primeiras décadas do Império e em sua maioria, recebiam subsídios do Governo.

Em 1846, a Língua Inglesa figurava no plano de estudos, como uma das exigências estabelecidas pelo Regulamento da Aula de Comércio⁸ do Rio de Janeiro, como condição para o ingresso nas Aulas, “o conhecimento das línguas estrangeiras de um lado, exigia que o candidato [...] tivesse uma cultura mais ampla e de outro, facilitaria seu posterior emprego em casas comerciais estrangeiras e lhes daria condições de praticar o comércio com outros países”. (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 2). Em 1850, o inglês constava nos programas curriculares oficiais da escola secundária, ao lado do francês e do alemão, com “a ideia de que pela educação seria possível chegar aos ideais de *civilização e modernidade*” (PICANÇO, 2003, p. 28).

Em 1855, a Reforma Couto Ferraz “aumentou o número de anos de estudos das línguas modernas que, pela primeira vez, ganharam mais destaque nos currículos escolares, à semelhança das línguas clássicas” (GILENO, 2013, p. 17). O inglês vigora junto ao francês na organização do ensino na primeira classe. No Decreto n. 1.556 de 17 de fevereiro de 1855, consta o seguinte plano de estudos:

Art.1º - Os estudos que formão o curso de ensino do Collegio de Pedro 2º, dividem-se em estudos de 1ª e de 2ª classe.

1.ª classe: Leitura e Recitação de Portugues e Grammatica Nacional, Grammatica Latina, Francez, Arithmetica, Inglez, Algebra, Zoologia e Botanica, Physica, Geometria, Geographia e Historia Moderna, Mineralogia e Geologia, Chimica, Trigonometria rectilinea e Chorographia do Brazil e História Nacional.

2.ª classe: Allemão, Grego, Philosophia Racional e Moral, Geographia e História Antiga, Philosophia, Rhetorica, Geographia e História da Idade Média, Eloquência Prática, História da Philosophia e Italiano (BRASIL, 1855).

Em 1857, o Decreto nº 2.006, de 24 de outubro aprova o regulamento para os colégios públicos de Instrução Secundária. O plano de estudos do Colégio Pedro II passa por novas alterações⁹, havendo um acréscimo da carga

⁸ De acordo com os estudos de Vechia e Lorenz (1998, p. 2), “as Aulas de Comércio do Rio de Janeiro, que subordinada ao Tribunal da Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, oferecia um curso de dois anos de estudos. O plano de estudos era restrito e habilitava para o exercício de Contabilidade e Escrituração Mercantil”.

⁹ Segundo Vechia e Lorenz (2009, p. 4), essa reforma instituiu dois cursos: um geral de sete anos de duração que levava à obtenção do grau de Bacharel e preparava os alunos para o ingresso nos cursos superiores e um curso especial de cinco anos de duração destinado aos

horária da língua inglesa para quatro anos (do 2º ao 5º ano), ao lado do francês com três anos, dois anos para o alemão, um ano de italiano, este em caráter facultativo conforme o artigo 4º:

[...] o curso de estudos será de sete annos; o systema de ensino será o mesmo. Os estudos recahirão sobre as materias seguintes: Doutrina christã, grammatica portugueza, latim, francez, inglez, grego, allemão, italiano, geographia, historia, chorographia, historia do Brasil, philosophia racional, ethica, rhetorica, poetica, sciencias naturaes, mathematicas, desenho, musica, dança, e exercicios gymnasticos (BRASIL, 1857).

Ainda que não seja o foco deste trabalho analisar os métodos de ensino, é importante destacar que os autores britânicos e norte-americanos começam a ser citados nesse período como referência para as reformas propostas. Assim, embora houvesse uma preocupação com as novas tendências tecnicistas para a educação, vindas da Europa, ainda havia um interesse pela formação literária no Brasil, pois devemos considerar que aqui a escola secundária ainda objetivava formar a elite.

Por isso, notamos que a língua inglesa, nesse contexto, assume uma finalidade literária, embora os documentos apontem uma preocupação instrumental, isso se mantém até meados de 1870. Do período de 1870 a 1890, os documentos apontam que a função social da língua inglesa manteria além do caráter instrumental e literário com o acréscimo da finalidade prática como “meio de comunicação do pensamento”, com ênfase nas habilidades orais (OLIVEIRA, 2006, p. 348).

As pesquisas de Diana Gonçalves Vidal (2005, p. 144) apontam que na década de 1870 em São Paulo, a “difusão de um ideário reformador da instrução pública, espelhado em transformações acolhidas pelas escolas particulares, associadas ao pensamento laico ou protestante e norte-americano”, no qual merece destaque *as lições de coisas ou método intuitivo*, cuja proposta organizava-se em oposição ao ensino mútuo ou método Lancaster. Bencostta (2005, p. 71) afirma que “no Brasil, sua introdução já

alunos que pretendessem ingressar em um dos cursos técnicos (DECRETO nº 2.006, arts. 4º, 6º e 10º de 1857).

tinha ocorrido, ainda no final do Império, quando Rui Barbosa traduziu e adaptou o livro *Primeiras lições de coisas*, do americano Norman Allison Calkins [...].

No Rio de Janeiro, semelhantemente, tem início um processo de reflexão sobre a disseminação nas escolas particulares do método intuitivo, de referência francesa (Buisson¹⁰, 1897), considerado entre os educadores o mais adequado à educação das classes populares e incorporado à legislação brasileira, conforme versa o Decreto nº 981 que,

Art. 3º § 2º Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados (BRASIL, 1891).

Com a proclamação da República em 1889, o Brasil adota o modelo político americano baseado no sistema presidencialista e passa a ser denominado de Estados Unidos do Brasil. Saviani (2005, p. 10) aponta que,

foi somente com o advento da República, ainda que na égide dos estados federados, que a escola pública, entendida no sentido próprio, se fez presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população.

Posterior à Proclamação da República (1889), o Decreto de nº 981 de 8 de novembro de 1891, assinado por Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, assim, aprova a Instrução primária e secundária a qual apresenta um curso integral de sete anos incluindo, dentre outras disciplinas¹¹, cinco

¹⁰ Bastos (2000, p. 105) explica que “as ideias de F. Buisson - apropriadas por Rui Barbosa, Menezes Vieira e outros tantos - não permaneceram iguais e inertes. Tomaram novas formas e traduções à realidade brasileira, muitas vezes em sentido contrário àquele preconizado pelo seu autor”.

¹¹ Nesse ponto do trabalho retomamos o termo disciplina que até o momento tratávamos como “o inglês”, “o idioma inglês”, “o ensino de inglês”, ou mesmo “o ensino de Língua Inglesa”, pois Nereida Saviani (2010, p. 38), parafraseando Chervel (1990, p. 177-180), destaca que o sentido da expressão *disciplina escolar* surge “a partir da segunda metade do século XIX que passa a ser usado na acepção de ‘conteúdos de ensino’, embora não se registre sua presença com esse significado nos dicionários do século XIX, nem mesmo no *Dictionnaire de l’Academie* de 1832”.

línguas estrangeiras, com o intuito de preparar o cidadão para o Ensino Superior. Nesse curso, a língua inglesa, em caráter opcional, a partir do terceiro ano, organizava-se conforme os artigos seguintes,

Art. 26. *O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez, Latim, Grego, Francez, Inglez e Alemão [...].*

Art. 29. *As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatorias, excepto: uma das duas linguas ingleza ou allemã, que o alumno escolherá a vontade para cursar e fazer exame (BRASIL, Senado Federal, p. 5-6).*

A fim de melhor estruturar o ensino primário e secundário, na vigência de 1889 a 1925, outras reformas educacionais são promulgadas. Muitos dos enunciados presentes nos textos da legislação brasileira apresentam em sua composição histórica, a influência dos discursos europeus e norte-americanos, como condicionantes da construção do sistema escolar. A inclusão na legislação brasileira de novas formas de ensinar, bem como o uso de materiais didáticos e manuais “difundidos em exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil” (SAVIANI, 2005, p. 8), demonstravam o interesse por novos conhecimentos.

De acordo com Picanço (2003, p. 28), em 1898, já no período da República, o inglês, o francês e o alemão, aparecem juntos no currículo do primeiro ao sétimo ano, ou seja, alcançam o mesmo status, com algumas variações.

Diante do exposto, o ensino da língua inglesa se apresenta no sistema educacional por diversas finalidades. Lages (2013, p. 20) em sua pesquisa analisa os discursos de relatórios oficiais sobre a Instrução Pública do estado de Minas Gerais, produzidos ao longo do século XIX, sobre o processo de escolarização dos idiomas estrangeiros no ensino secundário nas províncias deste estado e, relata que “os discursos da elite política dirigente justificavam a necessidade da escolarização das línguas francesa e inglesa imprimindo-lhes valores e finalidades diferenciados”. A língua inglesa era classificada como instrumental e por excelência, comercial. Por outro lado, a língua francesa,

assumia um caráter diplomático e abundante, como veículo de conhecimentos científicos, artísticos e literários (LAGES, 2013, p. 20).

Notamos, que na Reforma de Epitácio Pessoa (1901), o ensino secundário é reduzido para seis anos e o francês, o inglês e o alemão são mantidos na grade curricular, porém, o latim e o grego têm sua carga horária reduzida, sendo esse último retirado da grade em 1915, na Reforma de Carlos Maximiliano, sob o Decreto nº 11.530, de 18 de março, nos artigos a seguir:

Art. 166. *As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscripção para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, Historia do Brazil, Historia Universal, Physica e Chimica e Historia Natural.*

Art. 170. *O estudo de linguas vivas estrangeiras será exclusivamente pratico, de modo que o estudante se torne capaz de fallar e ler, em Francez, Inglez ou Allemão, sem vacillar nem recorrer frequentemente ao dictionario.*

Assim, com a reorganização do ensino secundário, a língua inglesa aparece como uma das matérias (atualmente, disciplina escolar) imprescindíveis para concorrer ao vestibular, com finalidade prática objetivando o desenvolvimento da leitura e da oralidade.

1.2 Mudança na esfera da hegemonia da LI no contexto político brasileiro

Na década de 1920, com o surgimento do cinema norte-americano, a influência da cultura advinda de países falantes de língua inglesa se intensifica. Berstein e Milza (2007, p. 423) narram em seu livro *História do século XX (1900-1945)*, que "o cinema torna-se rapidamente o divertimento popular [...]", e esclarecem que o domínio da França nas produções cinematográficas permanece até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Notadamente, com o surgimento do cinema falado, as produções norte-americanas alcançam uma posição de destaque como preferência do público.

Além do cinema, outros meios de comunicação como o rádio e, posteriormente a televisão, foram de grande contribuição na propagação da cultura e língua norte-americanas, ou seja, "o sonho projetado mundialmente a partir de Hollywood" (CHESNAIS, 1996, p. 120), se estabelece como modelo.

Aos poucos, os meios de comunicação começam a influenciar o imaginário das pessoas e uma mudança na esfera da hegemonia inglesa dá lugar ao modelo político-cultural norte-americano no território brasileiro.

Vargas (1930-1945), no início de seu governo, começa a estruturação do estado moderno brasileiro em lugar da República Velha, a qual não correspondia mais às demandas da sociedade emergente e, por conseguinte, a reformulação do sistema educacional. Foi nesse período que a industrialização que já havia despontado no final do século XIX, recebeu um grande impulso por parte do Governo Vargas, o qual apresentava como um de seus objetivos, efetivar o desenvolvimento industrial do país, beneficiando o mercado interno. A Era Vargas é marcada por acordos com os Estados Unidos e referindo-se ao contexto histórico da educação brasileira, Francisco Filho (2004, p. 43) relata que,

O Presidente Roosevelt veio ao Brasil, depois de superar a crise da Quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, com a política New Deal (Novo Acordo), inspirado nas ideias do economista John Keynes, rompendo com princípios do liberalismo econômico, achando saída para a crise. Vargas se inspirou nas medidas tomadas por Roosevelt e recebeu empréstimos para construir a nossa primeira siderúrgica, a Companhia Siderúrgica Nacional, CSN.

Grandes mudanças na área da educação, como a criação em 1930 do Ministério de Educação e Saúde Pública, foram necessárias a fim de buscar uma formação não apenas para o ensino superior, mas também para atender as exigências do mercado de trabalho, pois, havia um interesse pela formação integral do sujeito educando. Nesse contexto de mudanças, as decisões educacionais do Governo Federal foram regulamentadas em âmbito nacional.

Desse modo, o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco de Campos promove algumas Reformas Educacionais por meio do Decreto nº 19.890. A reforma de Francisco de Campos trouxe mudanças significativas, principalmente para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, priorizando o ensino das línguas vivas. No que se refere à organização do ensino secundário, dentre as diversas propostas da reforma, o artigo 3º define que, dos cinco anos do curso fundamental, três seriam destinados ao ensino de inglês, além de outras línguas clássicas e modernas.

No Colégio D. Pedro II, o Decreto nº 20.833 de 21 de dezembro de 1931, institui como abordagem de ensino e aprendizagem, o Método Direto, cuja finalidade era formar os jovens brasileiros em cultura geral, conhecimentos científicos e o uso da língua estrangeira para fins utilitários e de caráter prático. Na verdade, conforme aponta Picanço (2003, p. 31), a finalidade do ensino de línguas “[...] tinha um sentido de acesso a informações veiculadas no idioma estrangeiro”, conforme versa a lei,

Art. 1º – *O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.*

Segundo Leffa (1999, p. 5), “pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua”, defendido e ministrado pelo professor A. Carneiro Leão, cuja experiência está relatada no livro *O ensino das línguas*, publicado em 1935. Entretanto, Picanço (2003, p. 31) destaca, que a nível nacional, “esse método não chegou a ser realmente implantado no Brasil, pois o método Tradicional continuou sendo utilizado”, às vezes, de forma diferenciada, pelos professores. Dentre as diversas dificuldades de aplicação do método havia a falta de profissionais com qualificação para esse tipo de formação linguística.

Destacamos nessa conjuntura política, o surgimento dos primeiros cursos particulares de idiomas no Brasil. O Governo Britânico, na tentativa de reestabelecer o domínio econômico perdido para os Estados Unidos, decide fundar a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (1934).

Mais tarde, o Governo Americano, em resposta a esta iniciativa, cria o Instituto Binacional¹² União Cultura Brasil - Estados Unidos (Rio de Janeiro –

¹² O primeiro Centro Binacional Brasil - Estados Unidos foi inaugurado no Rio de Janeiro, então capital da República, em 13 de Janeiro de 1937. A ideia da criação de uma entidade cultural binacional tinha sido lançada seis anos antes pelo professor Stephen Duggan, do *Institute of*

1937; São Paulo – 1938; Salvador – 1941 e em outros locais sucessivamente). Um dos objetivos desses institutos era o de disseminar a cultura britânica e americana. Segundo Picanço (2003, p. 28), a instalação de estabelecimentos privados ocorreu pela falta de escolas públicas no Brasil e “nestes casos, a língua estrangeira servia como exercício de erudição e destinava-se, assim como as demais disciplinas, a formar a elite do país, mas, também, à formação de pessoas comuns da classe média”.

Em 1942, o Ministro Gustavo Capanema deu continuidade ao processo de reforma educacional da estrutura proposta por Francisco Campos. As *Leis Orgânicas do Ensino*¹³, também conhecidas como *Reformas Educacionais Capanema*, contribuíram com a educação brasileira no sentido de abranger todos os ramos do primário e do médio e vigoraram até o ano de 1961.

As Reformas Educacionais Capanema incluíam na organização da matriz curricular, o estudo das línguas estrangeiras ‘clássicas’ e ‘modernas’ ou ‘vivas’, nos dois ciclos: no 1º ciclo - o curso ginasial, em que figuravam o estudo de inglês, francês e latim; no 2º ciclo - o curso clássico que oferecia além do latim e do espanhol, o estudo do grego que surge em caráter optativo ao lado do inglês e do francês. No 2º ciclo ainda, consta o curso científico o destaque fica para as línguas: inglês, francês e espanhol. A formação dos sujeitos educandos para o ensino secundário tinha por uma de suas finalidades, proporcionar cultura geral e humanística.

Entretanto, o processo de industrialização que se avultava no Brasil da década de 1950 trouxe algumas consequências para a educação brasileira e, de acordo com Picanço (2003, p. 38) “gerou uma crise no sistema de serviços pela falta de mão-de-obra qualificada”, pois,

International Education de Nova York em visita ao Brasil. O Instituto Brasil - Estados Unidos (IBEU) nasceu sob a presença de figuras de destaque na vida pública e política brasileira, como Oswaldo Aranha, Assis Chateaubriand, Vital Brasil, Gilberto Freyre, Afrânio Peixoto e Austregésilo de Athayde em assembleia que reuniu uma centena de pessoas no Palácio Itamaraty. (NOGUEIRA, 2010, citado na página eletrônica HELB da Universidade de Brasília-UnB).

¹³ Nas leis orgânicas, a língua inglesa figurou como uma das línguas vivas no ensino secundário – Decreto-Lei nº 4.244 de 09.04.1942 (Capítulo I Do Curso Ginasial e Capítulo II Dos Cursos Clássico e Científico). Para do ensino industrial – Decreto-Lei nº 4.073 de 30.01.1942; o ensino comercial – Decreto-Lei nº 6.141 de 28.12.1943; o ensino agrícola – Decreto-Lei nº 9.613 de 20.08.1946, poderia constar desde que tivesse vínculo com o Curso escolhido, como por exemplo, o Curso de Secretariado. As leis estão disponíveis em: <<http://www2.camara.gov.br/>>. Acesso em: 03/12/2014.

o sistema educacional brasileiro viu-se pressionado a dar respostas que a sociedade esperava: tornar-se responsável pela formação de seus alunos para o mundo do trabalho. Esta mudança nos rumos da educação nacional vai gerar uma crise que se intensificará nas décadas seguintes (PICANÇO, 2003, p. 38).

Diante dessa constatação, acrescentamos que as políticas públicas e educacionais adquirem novos rumos com a abertura da economia para o capital internacional, pelo Governo de Juscelino Kubitschek, atraindo empresas multinacionais e motivando ainda mais o ensino da língua inglesa, pois era necessário formar trabalhadores com qualificação. Nessa conjuntura política e econômica, o Ministro de Estado da Educação e Saúde, nos termos da Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951 denominada “Simões Filho”, estabelece que,

Art. 1º - Ficam aprovados os planos anexos de desenvolvimento dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latim, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil e Economia Doméstica no curso secundário, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, de acordo com o disposto no art. 5º da Portaria ministerial n. 966, de 2 de outubro de 1951, publicada no Suplemento do Diário Oficial de 26 de novembro último (BRASIL, 1951).

Já em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a LDB 4.024/61, e após uma discussão que se estendeu por mais de dez anos, havia uma proposta de formação geral ligada à cultura, cidadania e consciência humanística, em que “todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol” (LEFFA, 1999, p. 11). A decisão de qual língua deveria ser ensinada, metodologias e programas a serem desenvolvidos em cada série do ginásio, e em cada ano do colégio, couberam ao Ministério da Educação.

1.3 A situação da LI nas leis LDB/61, LDB/71 e LDB/96

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 4.024/61, fica sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação¹⁴, criados nesse período, a decisão sobre a inclusão ou não das línguas estrangeiras no currículo escolar.

Em relação aos objetivos da formação do sujeito educando desde a promulgação da primeira LDB/61, ela sempre apresentou lacunas e nas palavras de Kuenzer (2007, p. 25), “os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser a ambiguidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio”.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, percebe-se uma antinomia da determinação da Lei 4024/61 entre a sua não obrigatoriedade no currículo escolar e sua opção mantida no contexto escolar. A LE era considerada, ainda naquele período, parte integrante das humanidades, especialmente por seu conteúdo literário. Saem do currículo do Ensino Médio (colegial), o latim, a sociologia e a filosofia.

Dessa forma, com a LDB/61, várias disciplinas importantes das humanidades deixam de ser obrigatórias. Segundo Picanço (2003), “a língua estrangeira poderia, conforme opção dos Conselhos Estaduais de Educação, figurar ou não no currículo das escolas” (PICANÇO, 2003, p. 42), porém muitas delas optaram por manter a LE no quadro das disciplinas curriculares e a Língua Inglesa manteve seu status de preferência, por fatores que discutiremos no capítulo II.

Embora a língua inglesa não apresente uma obrigatoriedade neste período, a LDB/61, traz em seu escopo uma estrita relação com as demandas do mercado de trabalho, pois, desde a década de 1940,

¹⁴ Artigo 35 da Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971). § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

professores, universitários, militares, cientistas, artistas, imbuídos por missões norte-americanas, vieram para o Brasil e, com eles, a produção cultural daquele país. Assim, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas, de modo que o ensino dessa língua ganhou cada vez mais espaço no currículo, no lugar do ensino do francês (PARANÁ, 2008, p. 43).

Estas, dentre outras ações que envolveram acordos internacionais, permaneceram ativas até meados da década de 1960. Nesse contexto, a educação era pautada em uma abordagem tecnicista, voltada para a racionalidade, eficiência e produtividade dos sujeitos educandos.

Após o Golpe Militar de 1964 até o início do ano de 1968, o Ministério da Educação e Cultura firmou um acordo com a Agência para o Desenvolvimento Internacional denominado MEC-USAID (Ministério de Educação e Cultura - *United States Agency for International Development*). É mister perceber o antagonismo entre ideologias: uma, ávida por se instalar na consciência social, numa espécie de americanização da educação; e outra, querendo se libertar pela presença de um nacionalismo desenvolvimentista. Saviani (1998, p. 21) explica que

a ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiada numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

Além disso, os acordos MEC-USAID propiciavam a interferência de técnicos norte-americanos na educação brasileira, cujo enfoque direcionava-se ao mercado de trabalho e à profissionalização. A influência desses acordos internacionais também pode ser notada, mesmo que implicitamente, nos textos da Lei de Diretrizes e Bases de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que formulava uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásial e colegial) de qualificação para o trabalho, conforme disposto nos enunciados da referida lei,

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e prepara para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1972)

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 foi promulgada em pleno regime militar. Além de outras determinações, a mesma lei estabeleceu a divisão dos conteúdos que deviam ou podiam integrar os currículos em duas partes. Segundo o artigo 4º, fica estabelecido “um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”.

Nesse momento, as línguas estrangeiras, além de ocupar a parte diversificada do currículo, junto a outras de não menor importância, (e aqui abrimos um parêntese, pois, acredita-se que deve haver uma equidade na questão das disciplinas escolares), têm sua carga horária drasticamente reduzida. E em relação à Língua Inglesa, a mesma passa a ser ofertada em caráter optativo para o 1º e 2º graus, de acordo com as condições dos estabelecimentos de ensino. O artigo 35 determina que

Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, Lei 5692/71).

Em relação à permanência da Língua Inglesa no currículo, Picanço (2003) aponta que “a preferência pelo inglês como opção de língua pode ser entendida como o resultado dos acordos entre o governo brasileiro e os bancos norte-americanos, mas, sobretudo como resultado da sobrevalorização do idioma no panorama mundial e como exigência do mercado de trabalho para o acesso a novas tecnologias” (PICANÇO, 2003, p. 52-53).

Como podemos perceber tanto a LDB nº 4.024/61, quanto a LDB nº 5.692/71, deixa de priorizar o ensino das LE, destituindo sua obrigatoriedade e

delegam, assim, a decisão aos Conselhos Estaduais de Educação pela escolha de qual LE ofertar. De acordo com Paiva (2003), o parecer 853/71 de 12/11/1971 justifica a inserção da língua estrangeira como mera recomendação da seguinte forma:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a 'língua estrangeira moderna' e, para levar em conta esta realidade, fizemo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (PAIVA, p. 53-84).

Em 1976, as línguas estrangeiras retomam seu prestígio, mesmo que não integralmente e o ensino destas, passa a ser obrigatório para o de 2º grau, de acordo com a Resolução nº 58 de 22 de dezembro de 1976, alterando os dispositivos da Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, com ressalvas para a inclusão nos currículos de 1º grau, conforme art. 1º,

O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Assim, em 1977, por decorrência de um projeto de Inglês Instrumental¹⁵, coordenado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, o qual priorizava o ensino da leitura destinado a princípio, aos estudantes universitários, foi posteriormente direcionado às Escolas Técnicas Federais e instituições públicas e particulares do país (PAIVA, 2003, p. 53-84).

Nesse contexto educacional, a Língua Inglesa passa a ter uma finalidade instrumental, associada aos critérios de competitividade e produtividade, dando continuidade a uma exigência que havia emergido com a implantação das escolas técnicas. Para além dessa exigência, Paiva (2003, p. 55) afirma que na

¹⁵ Por iniciativa em 1977, de Maurice Broughton, então Professor Visitante (*British Council*), no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), juntamente à professora Maria Antonieta Alba Celani, que coordenava o Curso de Mestrado em Linguística Aplicada da PUC-SP (DUARTE, 2013, p. 21).

educação das elites, o ensino de LE sempre esteve presente, porém, “para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional”. Tais características são distintas daquelas requeridas no início do século XIX, quando o estudo das línguas vivas objetivava o acesso ao conhecimento das Ciências, Artes e Literatura.

O processo de redemocratização em meados da década de 1980 permitiu que a educação brasileira se reorganizasse para a construção de uma nova LDB. A obrigatoriedade do ensino gratuito constituiu-se como um dos grandes avanços. Até então, percebemos um distanciamento entre o processo de ensino de LE para as classes populares e para as elites, pois, estas, sempre tiveram maiores oportunidades, seja em escolas particulares ou em cursos de idiomas.

As mudanças no sistema educacional na década de 1990 estabeleceram novos parâmetros para as línguas estrangeiras com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, a qual manteve a divisão do currículo em Base Comum e Parte Diversificada para os níveis de ensino Fundamental e Médio. A decisão de inseri-la na Parte Diversificada, em caráter obrigatório, está expressa no texto da lei,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Do Ensino Fundamental - § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Do Ensino Médio –

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

A exigência de pelo menos uma língua estrangeira moderna, em caráter obrigatório, é mantida a partir da quinta série (atual sexto ano), e duas línguas para o ensino médio, sendo uma obrigatória e outra opcional, de acordo com as condições do estabelecimento de ensino, é o que determina a legislação hoje.

Na mesma década, houve a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, 1999, 2000) para o Ensino Médio. Na seção “Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna”, encontramos o seguinte enunciado,

[...] muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (PCNEM, 2000, p. 27).

Entretanto, percebemos que essa visão de respeito e atendimento à diversidade linguística não acontece nas instituições de ensino nesse período, pois, somente a Língua Inglesa, ocupa lugar de destaque na sociedade brasileira. No fragmento supracitado, ainda observamos que a LI possui relações próximas com o mercado de trabalho. Horn e Arias (2014, p. 194) chamam a atenção para os enunciados dos PCNEM (2000) como “portadores de verdadeira pedagogia da dependência ao mundo do trabalho e da dissolução da ideia de programa de ensino como conjunto de conteúdos legitimados a partir de conhecimentos sistematizados e referendados”.

No novo contexto, outro fator relevante observado nesse documento (PCN-Parte II, 2000), em seu conjunto de enunciados sobre a função intrínseca de Línguas Estrangeiras que além de figurarem como “veículos fundamentais na comunicação entre os homens”, as mesmas, “funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento”, finalidade esta, que se apresentava como requisito no século XIX.

Embora a formulação da nova LDB tenha trazido certa evolução para o ensino das Línguas Estrangeiras, no que se refere à determinação de sua obrigatoriedade, em relação à questão dos direitos linguísticos, da diversidade

linguística e cultural, consideramos que houve um retrocesso, se levarmos em conta a quantidade de línguas estrangeiras ensinadas no século XIX e a carga horária destinada às mesmas.

Portanto, é possível perceber que as políticas educacionais no Brasil, especificamente as concernentes ao ensino de LE, em especial da LI, decorrem de mudanças no contexto histórico acompanhado pela tríade: política, educação e economia.

Em 2006, a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), trouxe no conjunto de seus enunciados os seguintes objetivos:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (BRASIL, 2006, p. 87).

O fragmento apresenta uma preocupação em repensar o papel das LE na escola, ressaltando sua importância. Entretanto, esse discurso se contrapõe ao que acontece na prática educativa, pois a LE consta nos programas de currículo escolar na Parte diversificada, ou seja, vista de forma não equitativa às outras disciplinas escolares. Em meio às diversas contradições que se apresentam entre a legalização de propostas educacionais e a sociedade, a LI serviu e serve como elo de comunicação internacional e de expansão para determinados países, enquanto líderes da economia mundial, que têm como primeira língua o inglês. Este fato pode ser observado até os dias atuais.

No capítulo I, a pesquisa histórica demonstrou que a dimensão histórica da Língua Inglesa no Brasil se acentuou mais a partir das relações entre Brasil e Inglaterra (1808-1920) e das relações entre Brasil e Estados Unidos (1920-dias atuais), preocupados com a expansão econômica e política que se concretizou por meio de sua língua, cultura e política.

Essa ideia nos remete às concepções bakhtinianas, cuja reflexão teórica pode servir de base para explicitar como os discursos expressos nas leis e reformas educacionais, embora representem normatizações e determinações, não se encontram centrados “em torno do poder de uma voz monologante” (Bakhtin, 2010), mas sim nas diversas vozes que se entrecruzaram e constituíram os enunciados que foram analisados.

Finalizamos esse capítulo afirmando que, embora a elaboração de uma proposta curricular siga a determinados critérios e prioridades de acordo com a finalidade, a mesma, sempre está vinculada a um contexto sócio-histórico, político e econômico que é inerente ao seu processo de construção. Quanto ao público a que se destina Saviani (2010) aponta que, outras “preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo”. Levando em conta tais fatores, qual seria a finalidade de uma língua estrangeira para a formação dos sujeitos da escola pública?

Além destas preocupações, percebemos no engajamento das políticas públicas educacionais, determinações acolhidas de maneira direta ou indireta de outros discursos, os discursos alheios, os discursos de documentos internacionais e suas ideologias. Nereida Saviani (2010, p. 34), baseada em seus estudos sobre o currículo, explica que um dos aspectos observados nos processos de elaboração e implementação curriculares, é “o de que há uma tendência, [...] a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas”.

No campo do pensamento e das artes, a língua francesa ocupou lugar de destaque e o modelo de ensino francês esteve presente no currículo desde a criação do Colégio D. Pedro II, em 1937. Por outro lado, a influência da cultura britânica que se fez presente em quase todas as instâncias da vida brasileira desde 1808, com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, principalmente pela abertura dos portos para o comércio estrangeiro, impulsionou a criação da primeira cadeira de língua inglesa, pela necessidade surgida naquele contexto político e econômico.

Na obra *História da Educação*, Bastos (2008, p. 42), parafraseando Ribeiro (1998, p. 4-9), nos traz uma síntese sobre a particular influência da tríade, Portugal, Inglaterra e França em território brasileiro, quando afirma que “se a metrópole portuguesa era a referência política e se a Inglaterra, desde meados do século XVII se preparava para tornar-se a principal referência comercial e financeira, a França há muito se projetava para os brasileiros letrados como modelo intelectual e estético”. Pesquisadores sobre o pensamento curricular no Brasil (Rocha, 2003; Moreira, 1990; Lopes e Macedo, 2002), analisam como as raízes desse pensamento, encontraram sustentação nas ideias de autores e estudiosos americanos e europeus.

Portanto, perceber as possibilidades de intenções de outros enunciados nos textos da legislação educacional nos conduziu a analisar “as relações dialógicas entre os textos [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 309), suas inter-relações de vozes e significados, pois, o discurso, o enunciado, o uso da linguagem, a interação verbal e as relações sociais, são práticas que permitem aos sujeitos interagirem nos diferentes contextos, em especial no âmbito do trabalho e da educação. Bakhtin (2010) aponta em *Os gêneros do discurso* que,

[...] todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2010, p. 275).

Sob a ótica de que o discurso de um é formado pelos discursos de outros e que muitas vezes se apresentam de forma implícita ou indireta, torna-se essencial compreender quais discursos foram agregados aos textos da legislação brasileira em relação à Língua Inglesa. Para Santos, (2002, p. 72), “[...] a palavra é o princípio e o fim de tudo no universo. Ela cria, gera, alimenta, sustenta, desmantela sistemas; informa ou comunica intenções, exacerba ou acalma ânimos ou estados de espíritos; induz, reduz, conduz consciências; justifica, argumenta, etc.”. Entendemos que as relações intersubjetivas são perpassadas por discursos, e, portanto, o papel do investigador é perceber as disputas enunciativas engendradas nas e pelas disputas sociais e econômicas.

Assim, os aspectos históricos da época tratada foram determinantes para compreendermos como a influência do imperialismo britânico no contexto político, econômico e suas manifestações culturais, tiveram estreita relação com as políticas educacionais e as decisões das políticas linguísticas adotadas, as quais necessitavam atender as demandas daquele mercado e os interesses do capital. Tais decisões corroboravam no sentido de aproximar a língua inglesa e o mercado de trabalho, principalmente por questões comerciais. Percebemos que essa proximidade persiste até os dias atuais, reduz a verdadeira função das LE como disciplina essencial à formação humana.

Na sequência dos acontecimentos o percurso histórico das LE, em especial da LI, teve no século seguinte, com o fortalecimento da economia norte-americana, uma mudança na esfera da hegemonia, dando lugar ao modelo político norte-americano no território brasileiro e, por conseguinte, o estabelecimento desta disciplina nas escolas brasileiras em detrimento a outras línguas estrangeiras. A implementação de currículos escolares pautados em modelos educacionais internacionais, interferiram de alguma forma na organização da prática educacional, estruturas e metodologias de ensino, bem como, para que a LI alcançasse lugar de destaque no contexto escolar.

No capítulo seguinte abordaremos as questões referentes às relações estabelecidas entre Brasil e Estados Unidos por meio de acordos de assistência e cooperação técnica, os quais pretendiam favorecer o desenvolvimento econômico brasileiro atrelado ao capital internacional. No campo cultural e educacional, eles corroboraram entre si no sentido de criar expectativas para o povo brasileiro a partir de uma ideologia em que a busca por novas oportunidades estaria vinculada ao modo de vida americano altamente divulgado nos meios de comunicação, televisão, jornais, revistas e principalmente o rádio. Esses acordos internacionais ou processo de cooperação estrangeira definiram a política educacional brasileira mais nitidamente a partir da década de 1960, conforme veremos adiante.

Capítulo 2

2 Os reflexos dos discursos das políticas educacionais internacionais no currículo escolar sobre a LI

“O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros”.
(Bakhtin, 1981, p. 169)

No capítulo anterior, focalizamos a conformação das políticas públicas nacionais para a educação, que originaram historicamente a introdução do ensino da Língua Inglesa no Brasil, bem como sua trajetória até o século XX. Esse percurso histórico possibilitou compreendermos como se estabeleceram as relações entre o sistema produtivo, a educação e em especial o ensino da Língua Inglesa. No entanto, se nos restringirmos às políticas nacionais, não nos será permitido estabelecer relações que ultrapassem as fronteiras ideológicas, a fim de proporcionar um melhor entendimento sobre as diversas vinculações que possam existir, entre o objeto de estudo apresentado e o contexto histórico pelo qual o mesmo perpassou.

Assim, a partir da investigação das políticas educacionais brasileiras, vinculadas a acordos internacionais realizados no período pós-Segunda Guerra Mundial, foi possível compreender de que forma as relações firmadas entre o Brasil e Estados Unidos interferiram no processo de construção curricular, associando o sistema educacional brasileiro aos interesses do desenvolvimento econômico dos Estados Unidos. Nesse contexto, a Língua Inglesa que já figurava na grade curricular junto a outras disciplinas em caráter obrigatório das escolas brasileiras, desempenhou importante papel nas relações internacionais, nos processos de formação dos docentes, no uso de novas técnicas de aprendizagem e na produção de materiais didáticos.

Desta forma, destacamos a importância em examinar neste capítulo, determinados documentos internacionais destinados às políticas educacionais, que foram efetivados no decorrer das décadas de 1940 a 1960, dando ênfase àqueles em que o Brasil é signatário e que apresentam particularidades sobre o ensino da Língua Inglesa. Nas palavras de Fernandes (2009), a ideia desta análise se complementa no sentido de que,

Interpelar a leitura do âmbito internacional trata-se de procedimento metodológico que se alicerça no entendimento de que as diretrizes e bases que dão sustentação às políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros não são geradas exclusivamente em âmbito nacional (FERNANDES, 2009, p. 68).

Logo, para verificarmos as possíveis relações existentes entre as políticas nacionais destinadas à educação, e as geradas internacionalmente, elencamos os seguintes documentos: o Relatório Histórico de ações do OCIAA - *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, publicado em 1947, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) e os acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*).

Cabe reconhecer no bojo do contexto discursivo, as ideologias que se fazem presentes nos discursos do outro, ou seja, os outros enunciados que se apresentam no enunciado, os contra discursos. Tal interpretação nos permite entender e desvelar a quais interesses os discursos para a educação, concretizados nos enunciados, aqui representados em documentos oficiais nacionais e internacionais, podem servir. Dessa forma, consideramos na análise destes documentos, os discursos enquanto práticas sociais, ou seja, enquanto forças centrípetas e centrífugas que se manifestam de “certa maneira como parte integrante de uma discussão ideológica [...] que responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin, 2010, p. 128).

Nessa perspectiva, ao estabelecer um ponto de conectividade entre o conjunto de enunciados expressos nos documentos internacionais e a importância destes no âmbito da legislação nacional, houve um entendimento maior sobre em que contexto se constituiu o uso da Língua Inglesa como disciplina escolar, a que interesses servia e qual parcela da população brasileira teve acesso a esta segunda língua.

2.1 A interferência das políticas do OCIAA – *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* na educação brasileira e a expansão da cultura norte-americana

Para que se possa compreender a atuação do OCIAA, o desenvolvimento de suas ações em território brasileiro e as relações com o idioma inglês foi necessário verificar o contexto político e cultural da década de 1940 e as relações internacionais estabelecidas entre o Brasil e os Estados Unidos. Importante destacar, que um dos campos de atuação do OCIAA foi o da informação, o qual envolveu os mais variados meios de comunicação para a difusão de uma política expressivamente cultural como fio condutor da política externa norte-americana que busca criar uma identificação com o ideário capitalista norte-americano através da difusão cultural. Portanto, a partir da análise dos documentos referentes ao OCIAA, tanto em fontes primárias quanto em fontes secundárias, foi possível desvelar intenções de uma estratégia política de interesses que ultrapassaram em certa medida as ações emergenciais propostas pelos dois países.

O contexto histórico no qual o OCIAA esteve inserido, diz respeito ao período do Estado Novo da Era Vargas (1937-1945), momento em que a relação político-econômica entre Brasil-Estados Unidos se acentuou ainda mais, principalmente, em decorrência da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945). Diante deste cenário, esperava-se que a indústria brasileira em expansão favorecesse as necessidades da guerra como grande fornecedora de matéria-prima como o ferro e aço (siderurgia) para o desenvolvimento da economia norte-americana e, ao mesmo tempo, a importação de equipamentos.

Quanto à educação, este foi um período em que houve a necessidade, a partir dos diversos interesses internacionais, em reestruturar o sistema educacional. Em virtude de tal fato, tem-se a implementação da reforma no sistema educacional brasileiro no ano de 1942. Esta ficou conhecida como Reforma Capanema, devido ao seu idealizador, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. O discurso apresentado à época era o de que a educação fosse vista “como uma das formas de levar o Brasil à modernidade, entendida como o ideal de desenvolvimento europeu e norte-americano” (PICANÇO, 2003, p. 29).

No que se refere ao ensino de línguas, a Reforma Capanema inovou o sistema educacional com orientações de cunho metodológico e recomendações à utilização do método direto, enfatizando a ideia de um ensino de línguas com finalidade instrumental e prática. A partir da Reforma de 1942 as línguas francesa e inglesa figuram com maior relevância que outras línguas como o espanhol, o latim ou o grego. Dentre os objetivos, estava o de oferecer uma formação geral e humanística. A língua francesa mantida como disciplina do currículo, ainda era “sinônimo de status, de modernidade e civilização” (PICANÇO, 2003, p. 35), por outro lado, a língua inglesa já demonstrava certa hegemonia, muito utilizada no âmbito comercial em decorrência da interferência das políticas externas no país, dentre outros fatores.

Embora, o conjunto de enunciados de Leis Orgânicas contemplasse o ensino técnico-profissional, comercial e agrícola, além do primário e normal, mantinha-se a dicotomia no tipo de formação ofertado na escola, conforme explicam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 24), que “as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para a sua formação, e aos trabalhadores restavam às escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho”. Podemos perceber com essa perspectiva, que as propostas pedagógicas se classificavam em formação de intelectuais e trabalhadores, constituindo-se em uma divisão do trabalho em meio as mudanças nas relações de produção. Assim, a década de 1940 vivenciou uma movimentação significativa na educação e a definição de suas políticas, em um período marcado pela dependência econômica e a consolidação das relações entre Brasil e Estados Unidos.

A partir da compreensão do contexto educacional e retomando o ano de 1940, mais precisamente, verificamos o fortalecimento de outro tipo de política que emergia em território brasileiro, a política cultural. Essa política se desenvolveu em decorrência da criação de um órgão coordenado por Nelson Rockefeller, denominado OCIAA – *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, para tratar de assuntos econômicos e culturais interamericanos (MOURA, 2012, p.60). A operação desenvolvida por esta política abrangia os meios de comunicação de massa (rádio, cinema e imprensa escrita), encarregados pela divulgação do modo de vida norte-americano, dentre outras intenções políticas. Esse tipo de influência, ou seja, o papel exercido pela língua inglesa era o de sobrepor-se à

cultura do outro e conforme afirmam Oliveira e Paiva (2005, p. 26), “matéria prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica”. Consonante a esse pensamento Romanelli (1986, p. 199) explica que “a dependência cultural é, a um tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica”.

Ao examinarmos o Relatório Histórico elaborado por *Donald W. Rowland*, intitulado *A History of the Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, foi possível verificar determinadas intenções em seu conjunto de enunciados, o que permitiu compreendermos no desenvolvimento dessa proposta, como a língua inglesa consolidou sua hegemonia e quais os reflexos dessa política econômica e cultural se refletiram na escola pública brasileira.

A história da agência interamericana - OCIAA e sua atuação no Brasil ocorrem no período em que as políticas educacionais se configuram em um contexto marcado por inúmeros acontecimentos como a instalação da indústria de base, a expansão da economia, o debate nacionalista, a Reforma de 42, a consolidação das Leis do Trabalho, a ditadura do governo Vargas. Em meio a essas mudanças, os maiores investimentos realizados pela agência foram os destinados à cultura e educação, com “benefício de bolsas de intercâmbio para [...] professores, estudantes universitários e outros estudiosos” (*UNITED STATES, Washington D.C. 1947, p.94*).

Além disso, fundos de investimentos também beneficiaram o fortalecimento de escolas norte-americanas na América Latina, as quais estavam enfrentando dificuldades e cuja manutenção era essencial na luta contra o crescimento de escolas alemãs e italianas, pois um dos objetivos do OCIAA era combater e neutralizar as propagandas do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) em território brasileiro. Houve também a distribuição em escolas latino-americanas de todo tipo de materiais, tais como livros, filmes, gravações e outros recursos didáticos, a fim de estimular o ensino do inglês nestas escolas¹⁶.

A relação entre Brasil-Estados Unidos, estabelecida por meio do acordo OCIAA, é abordada por Moura (2012, p.60), o qual verifica que a influência e interferência no cotidiano brasileiro se deram por meio do planejamento e

¹⁶ *The Coordinator also distributed in Latin American schools all types of materials such as books, films, recordings, and traveling exhibitions of teaching units. Every effort was also made to stimulate the teaching of English in schools in ,Latin America.(United States, Washington D.C.,1947, cap. 8, p.94).*

desenvolvimento de programas coordenados por sucursais norte-americanas implantadas em cidades de norte a sul no território brasileiro. O autor explica que “o OCIAA teve um papel decisivo nas iniciativas “culturais” estadunidenses no Brasil, isto é, na tentativa de formar (ou transformar) opinião não somente nos órgãos do Estado, mas na sociedade brasileira como um todo” (MOURA, 2012, p. 75). Dentre os diversos objetivos da agência, merece atenção o que surgia como um dos principais, ou seja, impedir possíveis intervenções dos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), nas políticas públicas do Brasil, conforme enunciado no Capítulo I do Relatório intitulado, *The Founding of CIAA*, o qual apresenta que

The agency itself started the dissemination of information to combat Axis propaganda because it found no other machinery available, and a program of activities in radio, motion pictures, and press developed steadily through the first year¹⁷ (UNITED STATES, Washington, 1947, p. 9).

Desta maneira, os Estados Unidos procuravam instituir sua ideologia por meio das formas de comunicação disponíveis à época, com o intuito de atingir a sociedade como um todo. Os discursos propalados na mídia, ou seja, nas notícias do rádio e televisão, revistas e jornais, os programas culturais, bem como os recursos financeiros para intercâmbios educacionais e profissionais, eram algumas das propostas do OCIAA.

As fortes práticas propagandísticas¹⁸ do OCIAA também serviam, dentre as intenções já apontadas, para a difusão do *American Way of Life*. A multiplicidade de fios ideológicos traçava um perfil do cotidiano norte-americano como um ideal de vida a ser alcançado pelos países da América do Sul. Miotello (2008, p.174), enfatiza que a ideologia oficial, “ao exercer forte influência no jogo social, por ser o sistema de referência constituído e apossado pela classe

¹⁷ “A própria agência começou a disseminar informações para combater as propagandas do Eixo porque não encontrou outros recursos disponíveis, e um programa de atividades no rádio, cinema e imprensa se desenvolveriam gradualmente no primeiro ano de sua existência” (tradução nossa).

¹⁸ Tais práticas propagandísticas objetivavam veicular informações dos EUA para a América Latina, e vice-versa, conforme consta no histórico do documento do programa, “it was interested in disseminating information in the other American republics about the United States and its war effort, and likewise did the same in the United States with respect to Latin America” (UNITED STATES, Washington D.C., 1947, cap. IV, p.41).

dominante, se impõe na relação com a ideologia do cotidiano, e dá o tom hegemônico nas relações sociais”. Vale notar que a língua inglesa é utilizada como um mecanismo ideológico para consolidar a cultura norte-americana na *consciência social*, em território brasileiro. É possível perceber a forma extremamente eficaz em que foram utilizados os meios de comunicação, pelo OCIAA, para a instalação dessa forma de ideologia proposta, que nesse caso, define a expansão imperialista dos EUA sobre o Brasil.

Outro instrumento utilizado a serviço da OCIAA foi a revista norte-americana *En Guardia* (Em Guarda), publicada mensalmente em três idiomas, (espanhol, português e francês). Esta se apresentava inicialmente com o propósito de divulgar em seus artigos, assuntos a respeito da Segunda Guerra Mundial. No entanto, as informações contidas na revista estavam para além das informações sobre a guerra, pois existia toda uma aparente intenção em promover os interesses norte-americanos. A revista dedicava em seu conteúdo, não apenas informações sobre a guerra, mas implicitamente apresentava mensagens sobre aspectos culturais relevantes para o estabelecimento de sua hegemonia, entre os países da América do Sul.

Tal fato é verificado na capa da revista que traz em seu subtítulo, sugestivamente, “Para a defesa das Américas”. (*History Report of OCIAA*, 1947, p. 48). Podemos afirmar que os meios de comunicação eram utilizados estrategicamente pelo OCIAA como instrumentos pedagógicos.

No entanto, para alcançar uma disseminação cultural mais ampla, o grupo de trabalho do OCIAA (*Press Division* – Divisão de Imprensa), utilizou outros meios de comunicação como rádio, jornais e panfletos, para atingir um número maior de pessoas que se encontrava limitada ao acesso de determinadas informações e intenções propostas (*UNITED STATES, Washington D.C.*, 1947, p. 49. Bakhtin (2002, p. 100) afirma que, “cada palavra evoca um contexto ou contextos” cheios de intenções e ideologias. Assim, as ações do OCIAA na América Latina, especialmente no Brasil, não se davam de forma neutra, mas sim com as mais diversas intenções e interesses.

Para ter um alcance mais amplo de penetração cultural, os programas via rádio (*U.S shortwave programs of CIAA radio*), assim como a revista *En Guardia*, eram veiculados em três idiomas, com o diferencial da transmissão em inglês ser traduzida pra o espanhol e português. Em seu livro sobre O

imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra, Antonio Pedro Tota (2000, p. 74) afirma que “grande parte dos programas enfatizava as potencialidades dos americanos de resistirem, material e moralmente, ao avanço do Eixo. Outros programas se encarregavam de difundir entre nós o modo de vida americano [...]”, além dos noticiários.

A Divisão de Imprensa, um dos órgãos responsáveis pela disseminação da informação, também tinha a atenção voltada para os latino-americanos não alfabetizados e para estes, a produção de pôsteres e panfletos com mensagens significativas sobre o governo norte-americano, como percebemos no enunciado, “*The Press Division was also concerned with reaching persons in the other American republics who were unable to read, and as a result one phase of its activities was devoted to the reproduction and distribution of posters and placards*”¹⁹. (UNITED STATES, Washington D.C., 1947, p. 55).

Ainda de acordo com o Relatório Histórico do OCIAA, a Divisão de Educação (*Education Division*), outro grupo de trabalho, responsável pelas ações junto aos órgãos de ensino, utilizava a *Motion Picture* como ferramenta para educar a população por meio de filmes que retratavam a visão americana da guerra e em filmes que atualmente são considerados clássicos, o modo de vida norte-americano, como padrão e modelo para o mundo, representado nos filmes de *Hollywood*.

Algumas das propostas do OCIAA, as quais estavam vinculadas à formação de profissionais, exigiam a participação de profissionais da educação e professores de universidades, que necessitavam ter noções do idioma inglês para participar de treinamento técnico nos Estados Unidos. Cabe destacar, que o uso do idioma inglês se fazia necessário também a outros profissionais que no Brasil exerciam funções diretamente ligadas ao programa do OCIAA, como mediadores nas negociações e assinatura de acordos internacionais estabelecidos. Em relação à difusão do ensino de inglês, Tota (2000, p. 81) explica que “a implantação de escolas de inglês faziam parte do programa educacional. Ao difundir o ensino de inglês, principalmente fazendo-o constar do currículo oficial,

¹⁹ “A Divisão de Imprensa estava também preocupada em alcançar pessoas em outras regiões da América que não sabiam ler, e como resultado em uma das fases de atividades foi dedicada à reprodução e distribuição de pôsteres e cartazes” (tradução nossa).

visava-se combater a forte presença do italiano e, sobretudo, do alemão nos estados do Sul”.

Além da estreita relação com o OCIAA, o Brasil esteve envolvido em outras negociações internacionais em prol das políticas educacionais. Na conjuntura política e econômica da década seguinte, outros acordos internacionais, com o envolvimento direto das agências da ONU, foram efetivados, denominados *acordos de cooperação técnica*²⁰. Esses acordos internacionais tinham como intenção mudanças na área da educação, desde aquelas referentes à formação dos educadores, até a inserção de novas metodologias adequadas ao movimento das relações de produção, estas exigiam um novo tipo de sujeito educando com mão-de-obra qualificada.

Segundo Brait (2008, p. 175), “as relações de produção e a estrutura sociopolítica determinam as condições, as formas e os tipos de comunicação verbal possíveis em um contexto dado”. O estudo do conjunto de documentos referentes às ações do OCIAA no Brasil, no que se refere aos aspectos político-econômicos e culturais, tem um alcance muito mais amplo. Entretanto, nos concentramos nas esferas sociais que consideramos ser possível compreender as implicações sociais que interferiram na opção de escolha da língua inglesa no programa curricular.

Todos esses acontecimentos nos permitem perceber que, com a difusão da cultura e ideologia norte-americanas e sua interferência no cotidiano brasileiro, a língua inglesa passou a ser considerada de maior importância do que as demais línguas estrangeiras e como recurso para alcançar o *status quo* propalado pela política exterior do governo dos Estados Unidos da América. Concordamos com Tota (2000, p. 193) quando afirma que “um povo só incorpora um determinado valor cultural de outro se ele fizer sentido no conjunto geral de sua cultura. Isso significa que a assimilação cultural não se faz por imitação, mas por um complicado processo de recriação”. Entretanto,

²⁰ No site <http://www.abc.gov.br/SobreAbc/Historico>, encontramos que, “a primeira iniciativa de implantação de um “Sistema de Cooperação Técnica Internacional” no Brasil ocorreu em 1950, quando o Governo brasileiro criou a Comissão Nacional de Assistência Técnica (CNAT), composta por representantes governamentais: da Secretaria de Planejamento, do Ministério das Relações Exteriores e de Ministérios setoriais. Sua principal atribuição era a de estabelecer a prioridade dos pleitos de instituições brasileiras solicitantes de ajuda técnica do exterior, fornecida por países industrializados com os quais o Brasil mantinha acordos específicos de transferência de tecnologia sob a forma de cooperação”.

há que se considerar no documento referente ao Relatório Histórico do OCIAA um planejamento estratégico em defesa de uma dada ideologia, embora a adesão à política cultural norte-americana não fosse plena, pois havia outros discursos concorrentes que, com as pressões econômicas e o “medo do comunismo”, perderam força política nas décadas de 1950 e 1960. Compreendendo que nesse contexto, “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (BAKHTIN, 2002, p. 82) na contraposição de vozes de uma parte da intelectualidade e da diplomacia brasileira e argentina à política expansionista do governo norte-americano.

2.2 O acordo PABAAE e a Língua Inglesa como exigência no processo de capacitação de professores

No decorrer da década de 1950, o Brasil foi marcado por diversas transformações socioeconômicas e culturais. Neste momento têm início a industrialização nacional em substituição às importações. Porém, conforme aponta Caputo e Melo (2009, p. 514), “A chegada dos capitais estrangeiros foi uma das formas de financiamento desse desenvolvimento e sua entrada no Brasil foi resultado da expansão mundial pela qual passavam os capitais norte-americanos, europeus e japoneses”, no entanto houve também “[...] políticas internas de atração destes capitais, vigentes então na economia brasileira.” (CAPUTO; MELO, 2009, p. 514).

Com o processo de industrialização, pelo qual passava o Brasil, surgiram diversas dificuldades referentes à qualificação do corpo técnico nacional, diante deste fato,

Para efetivar a industrialização, a CEPAL²¹ tinha como proposta uma abertura para a assistência técnica e financeira

²¹ CEPAL é a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, órgão vinculado a ONU. CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. Disponível em: <http://www.cepal.org/cgi->

externa. Desta forma, o corpo técnico nacional poderia ser treinado e se obteria o necessário financiamento para a indústria de base do país. Este tipo de recomendação era muito importante para os países que estavam se industrializando porque por um lado havia carência de treinamento nos seus grupos técnicos e por outro, faltava financiamento para realizar a industrialização (HAFFNER, 2002, p. 79).

Nesta mesma linha, Picanço (2003, p. 40), apresenta que com “a industrialização de base que se operou no país durante a década de 1950, gerando uma crise no sistema de serviços pela falta de mão-de-obra qualificada, o sistema educacional brasileiro viu-se pressionado a dar respostas que a sociedade esperava”, ou seja, com as mudanças nas relações de produção havia necessidade de um novo perfil de trabalhador para atender aos interesses das indústrias nacionais e das multinacionais instaladas no Brasil.

Diante desta situação o sistema educacional passa a sofrer novas exigências, com atenção especial para as novas formas de produção. Sendo assim, a melhoria da qualidade do ensino normal e elementar passa a ser uma preocupação do Estado, tendo a educação como um dos objetivos propostos para alavancar o desenvolvimento econômico almejado.

É nesse contexto, que houve o interesse do governo brasileiro em instituir o Decreto nº 28.799 de 27 de outubro de 1950, assinado pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, para a criação da Comissão Nacional de Assistência Técnica - CNAT. Em nosso entendimento, com essa iniciativa, o governo já almejava garantir o estabelecimento de acordos de assistência técnica e preparar técnicos para participação e elaboração de projetos e programas junto às Nações Unidas e à Organização dos Estados Americanos - OEA, conforme o enunciado da lei,

Art. 2º - Compete à Comissão Nacional de Assistência Técnica:

- I – Estudar problemas relativos à participação do Brasil em programas de assistência técnica das Nações Unidas e eventualmente, da Organização dos Estados Americanos;
- II - Fazer o levantamento das necessidades brasileiras em matéria dessa assistência técnica e preparar planos e programas para obtenção de auxílio técnico de tais

organizações. (Câmara dos Deputados – Coleção das leis de 1950, p. 164).

Algumas das urgências apontadas pela CNAT tinham relação com o crescimento da população e o aumento do número de matrículas nas escolas e como consequência desse fator, a ampliação da oferta da escolarização pública e o aumento pela demanda do número de professores. Assim, a necessidade em adequar o sistema educacional ao sistema econômico, fez com que as políticas educacionais buscassem alternativas de auxílio técnico das políticas externas, para atender os pleitos das instituições brasileiras.

De acordo com Rocha (2003, p. 42), a influência das políticas educacionais norte-americanas se evidenciou “no campo do currículo em processo de afirmação no Brasil”, com o acordo bilateral firmado em 1956 com os Estados Unidos denominado, Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). O PABAE constituiu-se como primeira proposta de acordo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos, assinada pelo Presidente Juscelino Kubitschek e pelo Ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado.

O programa era direcionado aos países subdesenvolvidos e foi inicialmente implementado no estado de Minas Gerais e posteriormente em outros estados. Dentre os objetivos do programa de assistência técnica constava o da melhoria da qualidade da formação dos professores e consequentemente do ensino elementar brasileiro, em decorrência do alto índice de repetência e evasão no ensino primário. “Nos cursos ministrados para professores de todas as regiões do país, o material era basicamente americano e os raros autores brasileiros utilizados tinham em comum o fato de terem estudado nos Estados Unidos, [...]” explica Rocha (2003, p.42-43). Na tentativa de harmonizar o currículo ao contexto sociopolítico e econômico do país, o governo buscava promover o desenvolvimento por meio da educação.

Dessa forma, o governo brasileiro pretendia com este acordo, dinamizar a educação em meio à fase de industrialização em ascensão. Nesse sentido, vale salientar a pesquisa realizada pelas autoras Lea Pinheiro Paixão e Edil V. de Paiva intitulada, PABAE (1956-1964): a *americanização do ensino elementar?* que trata da reconstituição histórica do período de implantação do programa PABAE no Brasil. De acordo com Paiva e Paixão (2002, p. 87), para a formação dos professores, os mesmos deveriam demonstrar conhecimento do idioma inglês

que compreendia “a habilidade de ler, escrever, falar e compreender o idioma, para realizar um programa em nível universitário”. As mesmas autoras apontam ainda que,

Naquele momento de implantação do PABAE, esperava-se dos brasileiros que desempenhassem a função de tradutores das inovações às condições locais. Houve uma clara definição da divisão de trabalho: os americanos detinham o conhecimento técnico que o país precisava utilizar, mas apenas os brasileiros podiam tornar viável a aplicação desse conhecimento. A estratégia de assistência técnica, então adotada, previa que no desenvolvimento do programa, os brasileiros, trabalhando juntos com os americanos, fossem se qualificando para, aos poucos, assumir o controle total do programa, tornando desnecessária a presença dos estrangeiros. Foi o que aconteceu (PAIVA e PAIXÃO, 2002, p. 5).

Entretanto, podemos afirmar que o desenvolvimento do programa do PABAE não se dava de forma neutra, pois, havia um interesse do governo dos Estados Unidos em disseminar, além dos valores e modo de vida da sociedade estadunidense, práticas pedagógicas e conhecimentos técnicos que eram repassados às escolas por professores que recebiam essa formação. É oportuno lembrar a pesquisa de Marta Chaves (2008, p.132-133) sobre o papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica do PABAE em que a autora menciona que,

Na implantação e durante todo o processo de edificação do PABAE, as viagens de brasileiros aos Estados Unidos eram muito valorizadas, pois lá conheceriam os valores da sociedade estadunidense. Um dos objetivos explícitos do Programa era apresentar e valorizar o modo de vida norte-americano.

Percebemos que, embora a língua inglesa não fizesse parte integrante do currículo do ensino elementar, a mesma surgia como uma exigência na formação docente no contexto dos acordos internacionais e era por meio dela que os Estados Unidos se projetavam como nação-modelo. Desse modo, a língua através da palavra se mostra presente em todas as transformações sociais e para compreendermos melhor seu teor ideológico nesse contexto, recorreremos a Volochínov/Bakhtin (2010, p. 42) em que, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em

todos os domínios”. Retomando o que Chaves (2008) já observara sobre os objetivos do PABAE, o ideário norte-americano se apresentava de forma explícita. Podemos afirmar que o programa de treinamento também viabilizava a alguns educadores brasileiros a apropriação das ideias pragmatistas.

Embora, a proposta se desenvolvesse em um contexto de aparente valorização da escola, havia um conflito de opiniões e a oposição daqueles educadores que, por motivos ideológicos, “temiam que a educação mineira fosse contaminada pela orientação pragmatista americana”. (PAIVA e PAIXÃO, 1995, p. 112). Nessa arena de conflitos, é interessante verificar que a interferência do modelo internacional de ensino na educação brasileira, não se deu de forma consensual. Entretanto, as pesquisadoras Paiva e Paixão (1995, p. 117) afirmam que,

a oposição dos educadores católicos mais conservadores diluiu-se no segundo ano de funcionamento do programa. Contribuiu para isto a estratégia elaborada pelo Usom-B. O desarmamento desses grupos se efetivou a partir do argumento de que ao Pabae não interessava interferir na filosofia da educação, nos valores e finalidades perseguidos pelo trabalho pedagógico. O objetivo central de suas atividades foi visto como o de trazer para o Brasil métodos de ensino mais modernos e mais eficientes. Esta posição supunha a crença na neutralidade dos métodos.

Concomitantemente ao desenvolvimento do programa do PABAE houve a divulgação do plano de organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, idealizado por Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, vinculado à UNESCO e que, de acordo com Nunes (p. 114) “voltou-se também para um amplo programa de profissionalização dos quadros da educação” e preparo de material de ensino. A fim de colocar em prática as ações do programa em âmbito nacional, foram criados Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Em relação ao PABAE, sua vigência se deu entre os anos de 1956 e 1964 e segundo Paiva & Paixão (1995, p. 111),

A participação americana na direção do programa cessou em 1963, quando as atividades nele desenvolvidas foram integradas ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de

Minas Gerais órgão do Inep. Em 1964, o Pabaee passou a constituir a Divisão de Aperfeiçoamento daquele centro.

Desse modo, pensamos que a compreensão de algumas questões que se entrecruzaram na dinâmica de trabalho das políticas públicas organizacionais dos anos de 1950 a 1960 seja fundamental, embora não tão aprofundadas nesse estudo, para que possamos estabelecer uma relação com a posição da língua inglesa nesse contexto.

Nesse sentido, parece inegável que os debates, as determinações e acordos firmados nesse período expressem nitidamente as orientações de políticas internacionais para a educação brasileira. Para exemplo de tais interferências está o conjunto de mudanças propostas a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61 que determina a ampliação do ensino elementar. Essa decisão expressava também “um compromisso assumido pelo nosso país em reunião realizada em 1961, em *Punta del Este*, pelo Conselho Interamericano Econômico e Social dos Estados Americanos” (PARANÁ, 1967a, p. 56 citado por CHAVES, 2008, p. 174).

Nessa conjuntura política, Romanelli (1986, p. 206) alerta para o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1961, “não havia criado a estrutura aberta de que carecia o desenvolvimento da Nação” e ainda a autora afirma, por conseguinte, “que a estrutura escolar não respondia, nem de longe, à demanda de recursos humanos, criada pela expansão econômica”.

O processo de internacionalização da educação brasileira cristalizado por meio de propostas de organização de ensino pautado no modelo norte-americano pode ser observado também na década de 1960 como continuidade desse processo.

2.3 A influência dos acordos MEC- USAID no sistema educacional brasileiro e a permanência da LI nas escolas públicas

O início da década de 1960 marcou o surgimento de uma série de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)*. De acordo com Chaves (2008, p. 101), “a condição de se vincular a organismos internacionais, projetos ou programas em favor da organização da educação no Estado se firma nos anos 1960,

constituindo-se em característica do período”. Importante destacar que, nessa década, o setor educacional passa a ter maior relevância no quadro dos financiamentos do Banco Mundial, em um contexto histórico marcado pelo estreitamento das relações entre educação e mercado de trabalho sob a égide da teoria do capital humano²², ou seja, pela concepção de educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico. Para compreendermos melhor a teoria do capital humano nesse contexto, nos apoiamos nos estudos de Arapiraca (1979, p. 152) o qual explica que,

A mística do capital humano passa a se constituir no passaporte da ascensão social possível, já que está ao alcance de todos a oportunidade de educar-se e daí aumentar o seu poder de barganhar maiores salários. Todos são iguais perante a lei. Ganha o mais apto. Reifica-se o indivíduo em detrimento da classe. Minimiza-se a contradição social básica entre o capital e o trabalho.

Em relação à origem desses acordos, a pesquisa de Motta (2010, p. 238), explicita que os mesmos tinham como objetivo dar continuidade ao trabalho da ICA (*International Cooperation Administration*) “que desde 1954 vinha financiando projetos de interesse do governo norte-americano em várias áreas do mundo, sempre com a justificativa de ajudar os países pobres”. O

²² Segundo Minto (2008), esse termo está “ligado ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento”. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_capital_humano.htm. Para complementar a definição de Minto (2008), Rivero (2000, p. 152-153), explica que “o poder e a influência exercidos pelo Banco Mundial na agenda latino-americana de modernização e mudança institucional da educação de muitos países constituem uma das principais vertentes da orientação das atuais transformações operadas como parte da retórica do capital humano”.

autor ainda afirma que “no Brasil, as ações da ICA ficaram conhecidas como os programas do Ponto IV e, mesmo após o surgimento da USAID, o antigo termo continuou a ser utilizado”. Na realidade, esses programas faziam parte do quarto item do discurso do presidente Harry S. Truman²³, em 1949, o qual garantia o auxílio econômico aos países subdesenvolvidos, avanço científico e progresso industrial.

Embora, essa interferência em território brasileiro pelo MEC-USAID, foi apontada por Motta (2010, p. 238), que houve períodos “em que alguns grupos, principalmente estudantes universitários e professores, se manifestaram contra essa política de internacionalização e americanização da educação”, tal qual a insatisfação ocorrida anteriormente com a implementação do PABAE, embora com outras divergências. No caso do MEC-USAID, esses acordos “tornaram-se o principal símbolo do aumento da presença americana no Brasil após o golpe militar de 1964 e, por isso, forneceram argumento importante nas manifestações anti-imperialistas e antiamericanas”.

Apesar de todo o descontentamento gerado pelos acordos, as pesquisas de Romanelli (1986, p. 212-213) apontam que de 1964 a 1968, foram assinados 12 Acordos²⁴ MEC-USAID, abrangendo todo o sistema de ensino, do primário, médio e superior. Dentre o conjunto de documentos dos acordos relacionados pela autora, destacamos quatro deles:

26 de junho de 1964 – Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário.

31 de março de 1965 – Acordo MEC-CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) – USAID para a melhoria do Ensino Médio.

24 de junho de 1966 – Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil.

6 de janeiro de 1967 – Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros)-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais.

²³ Fragmento do texto original: “*Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas* (Truman’s Inaugural Address, January 20, 1949).

²⁴ A lista dos Acordos MEC-USAID está descrita e analisada no livro de Otaíza Oliveira Romanelli *História da Educação no Brasil*, 1986, p. 212-213. Afirma a autora, que “através deles, a USAID atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino [...]” (ROMANELLI, 1986, p. 213).

Na análise realizada por Romanelli (1986, p. 212-213), constam detalhamentos sobre a assessoria técnica americana, que abrangia tanto o planejamento do ensino, o treinamento dos técnicos brasileiros, inclusive todo o processo de elaboração, ilustração, editoração e distribuição dos livros didáticos nas escolas. É importante observar que um dos objetivos dos Acordos MEC-USAID era de “modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da 'informação nos domínios da educação extra-escolar” (ROMANELLI, 1986, p. 210).

Desse modo, notamos que a reformulação do sistema de ensino orientada pelos Acordos MEC-USAID combinava a força de trabalho dos técnicos brasileiros e norte-americanos na produção de novos materiais didáticos. O conhecimento e domínio de técnicas de trabalho em equipe, organizado por etapas de produção ajudou a intensificar o discurso. O domínio da língua inglesa de forma instrumental seria fundamental nesse processo de consolidação de um modelo de produção pautado na divisão do trabalho.

Em relação à preocupação sobre a interferência dos discursos norte-americanos expressos nos Acordos MEC-USAID e para complementar essa ideia, Romanelli (1986, p. 225) afirma que,

Não é, pois temerário asseverar que os documentos que definiram a política educacional brasileira tivessem seu arcabouço e suas vigas mestras nos acordos MEC-USAID, que, dessa forma, deixaram de atuar de forma provisória, como estava explícito nos seus textos, para atuar de forma permanente, ao lançar as bases da organização do nosso sistema de educação.

No primeiro acordo de assistência técnica para o Ensino Médio – Acordo entre o Ministério de Educação e Cultura - MEC e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso - CONTAP, assinado em 31 de março de 1965, se verifica a necessidade do conhecimento do idioma inglês pelos educadores brasileiros, que passam a fazer parte do grupo de trabalho denominado, Equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM.

No processo de execução dos programas para o nível de ensino Superior e Médio, no conjunto de enunciados dos acordos de convênios, constavam informações sobre a contratação de consultores norte-americanos

para assessoria técnico-pedagógica ao ensino secundário estadual, bem como o custeio de viagens dos mesmos e serviços de duas secretárias bilíngues, outras despesas eventuais, a utilização dos serviços de intérpretes e a garantia de bolsas a outros profissionais selecionados para viagem ao exterior (MEC/INEP, 1967, p. 16). Naquele período, a agência norte-americana se comprometeu a organizar a equipe de Planejamento do Ensino Médio – EPEM, em que há a contratação de técnicos americanos e brasileiros para dar sustentação técnica aos sistemas estaduais de educação.

Os Acordos MEC-USAID nortearam o sistema educacional não apenas na elaboração da Lei 5.540/68, para a organização do ensino superior, mas particularmente, a Lei 5.692/71, que mais nos interessa e trata de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (hoje ensino médio). Nesse contexto e, conforme já abordado anteriormente nos enunciados dos Acordos MEC-USAID, os discursos de eficiência e produtividade, “tornam-se valores absolutos” (ROMANELLI, 1986, p. 231).

De acordo com essa mesma ideia, Fonseca (2008, p. 49) afirma que, “a partir de 1971, o Banco Mundial produziu vários documentos políticos, onde são explicitados os princípios, as diretrizes e as prioridades educativas para a concessão de seus créditos, os quais guardam estreita vinculação com as políticas gerais de desenvolvimento que o Banco vem incentivando junto aos países”. Além disso, com a Lei 5.692/71 novos paradigmas são traçados junto a um novo discurso, o discurso para uma nova organização social do trabalho. Saviani (2003, p. 90) afirma que,

[...] é na década de 1970 que o Regime Militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista referida por Saviani (2003) atribui à escola pública a função de formar sujeitos para o mercado de trabalho, tendo em vista a especialização técnica. Importante ressaltar ainda na década de 1970, que a ideia de status da língua inglesa enquanto estratégia da classe hegemônica se encontrava materializada em documento publicado pelo Conselho Britânico em 1976. Tal documento assim definia a necessidade de aprendizagem do inglês

pelos brasileiros, a fim de alcançar um lugar de destaque no meio social: “o conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social” (The ELT Profile on Brazil, The British Council, 1976, p. 2, citado por Moita Lopes, 1996, p.128). Importante frisar que tal referência no texto ao vincular - ‘língua estrangeira’ e ‘símbolo de status social’ -, não condiz com a realidade, pois o aprendizado de uma LE se caracteriza de forma muito mais ampla, se define por sentidos e significados muito mais abrangentes para a formação do sujeito educando da escola pública do que ascensão social. Restringir a aprendizagem de uma língua estrangeira ao mercado de trabalho, por exemplo, seria limitar a interação com a cultura do outro, o conhecimento de outras esferas sociais de uso da língua, bem como o domínio linguístico.

Diante do exposto, nos questionamos se esse ensino destinava-se a todas as classes. Estas e outras contradições marcam o cenário das línguas estrangeiras, com as mudanças do programa curricular com a LDB de 1971, principalmente pela diminuição da carga horária da LE no programa curricular em comparação com a Reforma Capanema de 1942. Embora a redução das LE fosse uma realidade, esse agravante não impediu que o inglês alcançasse uma determinada supremacia diante da desvalorização de outras línguas. Podemos afirmar que devido à política econômica e cultural iniciada durante e no Pós-Segunda Guerra pelo governo norte-americano foi um dos pontos-chave da solidificação do inglês como única disciplina nas escolas públicas e privadas. Outro fator agregado a este, conforme aponta Picanço (2003, p. 47),

O papel do ensino de línguas passou a ser fundamentalmente instrumental, não no sentido mais geral de instrumento de comunicação, mas também, e principalmente, no sentido de ferramenta própria para certos fins, o que acabou reforçando a opção pela manutenção apenas do inglês nas escolas (PICANÇO, 2003, p. 47)

Essa nova organização político-econômica demandava mão-de-obra mais qualificada, uma vez que “[...] forças de trabalho com qualificações mais complexas não advêm de todos os setores da economia brasileira, mas apenas daqueles setores que competem com os segmentos mais inovadores e produtivos da economia mundial” (FONSECA, 2008, p. 42). Sendo assim, “mais uma vez, o

sistema educacional há de se adequar à heterogeneidade das demandas do sistema econômico” (FONSECA, 2008, p. 42).

Kuenzer (2007, p. 32) explica que, “em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes”, para dar espaço a novos padrões que exigem novas capacidades. O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se a uma produção flexível em que a língua estrangeira surge como uma das capacidades na área das linguagens. Embora não seja especialista no ensino de LE, Kuenzer (2007, p. 32) alerta para o fato de que, pensada como parte do campo das linguagens e códigos (ver OCNs, Brasil, 2010), a disciplina de Língua estrangeira é relacionada com a

[...] a capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira [...] a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

O novo modelo de produção exigiu que os trabalhadores tivessem mais qualificação e isso fez com que várias empresas pressionassem os poderes públicos a investir mais na educação. Na década de 1990, a língua inglesa, como disciplina escolar, surge com um novo enfoque. Dentro desse enfoque, o ensino e aprendizagem devem estar vinculado a uma formação do sujeito com capacidade para qualificá-lo ao mercado de trabalho. Diante do exposto, como se definem as perspectivas de estudo de uma língua estrangeira nesse contexto?

2.4 As políticas internacionais da década de 1990 e a nova LDB de 1996

A década de 1990 trouxe à tona discussões de temas sobre a globalização e o neoliberalismo (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 2000, p. 21) e as transformações que ocorreram nesse período, abrangem as esferas sociais (incluem-se as novas tecnologias), tanto no conjunto das forças de produção

quanto nas relações sociais delas provenientes, trazendo consequências para a atividade humana envolvida na produção econômica, na produção do conhecimento e em sua manifestação na educação. Shiroma (2011, p. 53) aponta que “o documento econômico da CEPAL *Transformación productiva com equidad* alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva”.

Numa sociedade complexa e dinâmica em suas dimensões, as relações de produção desempenham um importante papel no modo como os homens produzem a sua vida material, entendendo o trabalho como a peça-chave para a construção do conhecimento, assim podemos compreender algumas relações socioeconômicas, políticas e culturais. Para Volochínov (2010, p. 43) numa formulação ainda um tanto determinista, se comparada com suas reflexões mais acabadas sobre o campo ideológico, “as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva, determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica”. Disso, podemos inferir que para os autores do Círculo de Bakhtin há uma relação entre o discurso e o ambiente sociopolítico e material de sua produção.

Então, podemos considerar que ao menos em boa parte, as relações de produção condicionam as interações sociais e os tipos de discursos nelas produzidos. O discurso sobre a língua inglesa, como parte integrante do processo de criação socioideológica que abrange várias esferas sociais, também é marcado por esses condicionantes.

É importante ressaltar diante disso que as políticas públicas, sobretudo as educacionais passaram por grandes mudanças e reajustes na década de 1990, pois, nas palavras de Shiroma (2007, p. 47), atribuiu-se à educação “o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país”. Destaca-se que o Banco Mundial teve uma importância mais expressiva para a área da educação nesse período. Conforme afirma Fonseca (1995, p.171-172) o mesmo,

passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia no mesmo ano. Além da presença de 155 países, a conferência contou com a participação de outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais, entre as quais é de ressaltar o papel do Banco Mundial como um dos principais coordenadores do evento” (FONSECA, 1995, p. 171-172).

No Brasil, esse ideário se propalou mediante o governo de Itamar Franco com a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993), alicerçado por bases políticas e ideológicas culminadas na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que resultou no acordo de *Jomtien* (Tailândia) e das recomendações provenientes da *Conferência de Nova Delhi* em 1993. Entretanto, a efetivação da reforma anunciada se efetivou no governo de Fernando Henrique Cardoso. (SHIROMA, 2007, p. 47).

Nesse sentido, a influência das políticas internacionais, geralmente ditadas por países desenvolvidos e difundidas por documentos oficiais internacionais, os quais interferem direta e indiretamente no sistema educacional de diversos países como o Brasil, estão entre os fatores que contribuíram para que, em certos períodos históricos, a língua inglesa se apresentasse em ascensão ou declínio no currículo escolar brasileiro.

Nos enunciados que compõem a *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*, publicada em 1996, pelo *Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen)* e pelo *PEN-Club Internacional*, versa que é “direito de todos os cidadãos” a aprendizagem de uma língua estrangeira. Em outro fragmento encontramos que o aprendiz deve “ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras”. Por um lado, aponta sobre a questão da “posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais, coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade”. Por outro lado essa visão hegemônica político-econômica da língua inglesa o afasta de uma posição de língua que serve para aproximar as diversas culturas que a utilizam como segunda língua.

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, garante no ensino fundamental e médio, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, reconhece-se assim, a importância da LE como prática social.

Ao analisar as políticas educacionais do período que se seguiu à redemocratização do país, Kuenzer (2007, p. 45) aponta que “a nova LDB, [...] deverá propiciar a todos formação geral que os capacite a participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual [...], educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas presentes no conjunto das relações sociais e produtivas” e assim, os currículos deverão contemplar, dentre outros itens, “as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas” (KUENZER, 2007, p. 46). Nesse sentido, a LE é percebida no currículo da década de 1990 como uma das formas de linguagem e entre uma das capacidades exigidas diante das atividades geridas pelas forças de produção.

No conjunto de enunciados referentes aos PCN (1997), podemos observar claramente que no processo de elaboração do documento houve pesquisa em documentos internacionais,

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (PCN, 1997, p.15).

Diante do exposto, podemos afirmar que com o fortalecimento da economia norte-americana do pós-Segunda Guerra Mundial, as ações implementadas pelo OCIAA (*Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*) na década de 1940, pela PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) na década de 1950 e por meio dos Acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*) na década de 1960, foram determinantes no sentido de difundir a língua inglesa e

contribuir para que a mesma alcançasse o lugar de destaque diante das outras línguas estrangeiras que outrora se apresentaram no currículo brasileiro e disseminar a cultura norte-americana.

Cabe ressaltar que, embora a LDB/61 determinasse que a recomendação de uma língua estrangeira nos estabelecimentos de ensino ficasse sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, podemos afirmar que um dos motivos que contribuiu para que a opção do inglês fosse mantida, está relacionada a esse histórico de acontecimentos que tiveram início em 1940, com as ações da OCIAA pela difusão do ideário norte-americana na América Latina. Volochínov/Bakhtin (2010, p. 10) explicam que “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como “indicador” das mudanças”. Assim, os modelos de ensino norte-americanos despertaram aos poucos um interesse na sociedade em fazer parte de um mundo globalizado, fazendo com que a opção pela língua inglesa fosse se tornando cada vez mais hegemônica.

Em decorrência do percurso histórico da disciplina no currículo brasileiro, o processo de globalização e o contato e negociações com outras nações, retomamos a relação língua inglesa e mercado de trabalho no terceiro capítulo, para então, retornarmos à formação do sujeito educando. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de analisarmos outros discursos: da mídia, de professores, de pais e alunos, presentes no estudo de alguns autores.

Capítulo 3

3 As relações entre a LI e o mundo do trabalho na formação do sujeito educando na escola pública

“Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen”.
(Trad.: “Aquele que não conhece uma língua estrangeira, não conhece a sua própria”
(Goethe, 1821, p. 30).

Iniciamos a discussão deste capítulo com uma epígrafe de Goethe (1821), que nos permite refletir e compreender como o conhecimento de uma língua estrangeira se faz necessário para que possamos delinear a própria cultura, a partir do contato e percepções que construímos do outro. Essa ideia nos remete ao conceito de alteridade postulado por Bakhtin (1993), sendo o outro, condição fundante para a formação da identidade subjetiva do eu, pois, reconhecemos que este não pode pensar em sua totalidade senão pelo outro.

Na mesma perspectiva caminham os laços culturais que se estabelecem por meio de valores, ideias, crenças e comportamentos do outro. Para Bakhtin (2010, p. 366) no “encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente”, pois é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem e se transformam.

O despertar para essa consciência, sobre a importância do contato com a língua e cultura do outro, pode se desenvolver nos espaços escolares em que se dá a formação dos sujeitos pela construção de um conhecimento historicamente situado. A relação do eu e do outro na constituição do sujeito é analisada por Silva (2012) nas perspectivas bakhtiniana e freireana nos campos da linguagem e da educação, respectivamente, e de como suas ideias convergem no sentido de que o eu se realiza, se descobre, se constrói e se transforma no e pelo outro. “Ambos compreendem que a História possui papel importante na constituição do sujeito; assim, a cultura em que o indivíduo está inserido faz parte de seu eu, juntamente com todas as influências que vêm dela, incluindo a relação com o outro” (SILVA, 2012, p. 25).

Com base nessas concepções compreendemos que o ensino de uma língua estrangeira deve contemplar, “as relações com a cultura, o sujeito e a identidade [...], pois ensinar e aprender língua é também formar subjetividades [...]” (PARANÁ, 2008, p. 55). Portanto, língua, cultura e sujeito são categorias indissociáveis fundamentais na formação humana em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, a escola pública, inserida numa realidade histórica que se transforma constantemente tem um papel fundamental nessa formação, principalmente, no que se refere à preparação dos sujeitos ao atuarem em diferentes espaços sociais e culturais. A escola, assim, contribui para a formação da subjetividade dos indivíduos que, ao interagirem com as múltiplas vozes de outros, constroem e reconstroem seu conhecimento e a si mesmo (SILVA, 2012).

Nessa visão de ensino, a língua estrangeira deve ser vista como uma disciplina escolar, cuja função social coaduna práticas sociais e culturais que contribuam para a formação da própria identidade cultural desses sujeitos. A língua estrangeira nas escolas públicas torna-se essencial como disciplina escolar, uma vez que, possibilita por meio do ensino e aprendizagem de textos verbais e não-verbais, o contato com comunidades falantes da língua que se pretende ensinar.

Portanto, é possível inferir que a Língua Inglesa como língua estrangeira, traz outros significados para a formação dos sujeitos da escola pública, pois a partir do estudo da cultura do outro é possível perceber uma desestabilização e desconstrução da própria cultura para reconstruí-la e estabilizá-la novamente com outro olhar, no momento em que os educandos começam a questionar e a deslocar as identidades do *eu* e do *outro*. Entretanto, não basta apenas mostrar a existência de outras culturas, de outras crenças, de outros valores e comportamentos, é necessário problematizar as relações com o mundo, com a língua e com a cultura do outro a fim de desenvolver o que chamamos de olhar crítico e transformador sobre o outro e sobre si mesmo.

Para complementar a ideia do tipo de sujeito que a escola pretende formar examinamos no contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB/96, no artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). É mister

considerar ainda no desenvolvimento dos processos formativos, as interferências culturais, políticas e econômicas e as vozes sociais que se entrecruzam nas interações sociais de todos os sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Na dinâmica destas interações dialógicas que se entrecruzam, a escola, enquanto espaço social estabelece vínculos com o mundo social e, conforme enunciado na LDB/96, ainda no art. 1º, parágrafo 2, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Entretanto, concordamos com Saviani (1998, p. 202), o qual “adverte que o significado real desse enunciado dependerá do entendimento que se tem de ‘mundo do trabalho’ e ‘prática social’”. A importância desse entendimento reside em esclarecermos possíveis equívocos, principalmente, no que se refere aos termos mundo do trabalho e mercado de trabalho.

Diante disso, consideramos primordial a necessidade em definir o conceito de trabalho, embora não seja nossa intenção aprofundar esse tema, pois, seria um tanto desafiador pela sua amplitude de significações e diferentes interpretações apontadas por diversos autores. Parece-nos adequado a essa discussão, a definição postulada por Antunes (2012, p. 12), pois ao estudar a obra de István Mészáros analisa que, “na acepção marxiana – e também na de Mészáros –, o trabalho é o elemento constitutivo do ser tornado humano e de sua socialidade – isto é, do conjunto de suas relações sociais – e não um determinante econômico rígido, do qual tudo deriva mecanicamente”. Desse modo, na formação da vida social humana, o trabalho é condição fundamental, porém, em que incide a educação nesse contexto social?

As palavras de Saviani (1986, p. 14) nos auxiliam no entendimento dessa relação, quando o autor afirma que, “todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades”. Notamos com isso, que há uma interdependência entre o processo formativo educacional e a categoria trabalho ao considerar uma forma de interpretação mais ampla dessa categoria do que estritamente relacioná-la ao mercado de trabalho.

Com base nisso, entendemos que nas interações sociais decorrentes da atividade de trabalho circulam diferentes discursos, frutos das relações sociais entre os sujeitos e grupos sociais diversos em que se incluem os laços

cotidianos, culturais, ideológicos e dialógicos que se estabelecem e constituem o mundo do trabalho. Roseli Figaro (2008, p. 92), considera o mundo do trabalho:

Uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla, porque possibilita congregar conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidade, cultura, relações de comunicação.

No mundo do trabalho, entendemos que a 'prática social', seria o conjunto de atividades decorrentes das interações sociais entre os sujeitos, produzidas historicamente e identificadas em todas as dimensões da sociedade. Compreender o homem como um ser histórico na concepção de Paulo Freire (1983, p. 31), diz respeito àquele que é capaz de construir sua própria história, "inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber", interagindo ativamente com os outros no mundo.

Desse modo, Freire (2001, p. 34) propõe uma educação transformadora, emancipatória e considera que "a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc.", que tem uma historicidade que se constrói na reciprocidade das relações entre professores, diretores, pedagogos, educandos, enfim, da escola como um todo participativo e democrático.

No pensamento de Duarte (2001, p. 57), o sentido da prática social se desenvolve nos espaços escolares onde "[...] o educador visa, no trabalho educativo, à reprodução do educando enquanto indivíduo, mas também visa à atuação desse indivíduo numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade". Portanto, a prática educativa enquanto prática social é constitutiva da formação do cidadão, pois o ato de ensinar pelo professor e as experiências nos espaços escolares permitem a construção da identidade dos educandos em uma perspectiva de ensino que deveria torná-los capazes de pensar criticamente a realidade social. Para que isso aconteça, a prática social no processo educativo terá que ser dialógica, promovendo uma formação que permita aos sujeitos, problematizar a realidade social.

Logo, compreender o significado dos enunciados presentes na LDB/96 sobre o mundo do trabalho e prática social é também compreender as relações que se estabelecem da escola com o mundo e para o mundo. Nesse ponto da discussão nos parece fundamental incluirmos o significado de mercado de trabalho, que, numa definição menos complexa podemos considerar o espaço em que se dão as relações entre empregador e empregado cujas atividades estão pautadas na lei da oferta e da procura da economia.

Conforme referido anteriormente, ao trazermos o conceito de Figaro (2008) sobre o mundo do trabalho, notamos que o mercado de trabalho está agregado àquela categoria (mundo do trabalho) e nos remete a uma ideia de oferta e demanda de mão-de-obra, produtos e bens de consumo, empregado e empregador, qualificação, profissionalização, embora, sabemos que esse conceito pode ser ampliado.

Na verdade, o que nos preocupa é que boa parte da sociedade traz uma perspectiva mercadológica e economicista de educação, sem levar em conta que a formação proporcionada pela disciplina língua estrangeira na educação básica tem um papel formativo muito mais amplo na formação do cidadão. As práticas sociais nessa perspectiva foram reduzidas ao desenvolvimento de competências para suprir as demandas do mercado de trabalho, principalmente para a aprendizagem da Língua Inglesa. Essa perspectiva reducionista encontra eco na expectativa de pais e alunos com uma ascensão social que seria proporcionada por meio da educação. Tal expectativa está cada vez mais difícil de romper e se intensificou com o passar dos anos. Figaro (2008, p. 93) explica que:

As relações de comunicação no mundo do trabalho pressupõem a circulação de discursos, enunciados por diferentes sujeitos e institucionalidades que o compõem. Enunciam-se e circulam discursos, sobretudo, de vários pontos de vista sobre o trabalho e sobre a regulação dele. Esses discursos revelam as ideologias dos setores e classes sociais ali presentes. O mundo do trabalho é tencionado por forças sociais (cujos discursos disputam a hegemonia) representativas das classes sociais.

Desse modo, defendemos a ideia de que embora a escola forme o cidadão também para o mundo do trabalho, conforme enunciado na LDB/96 (BRASIL, 1996), essa formação não deve estar vinculada aos interesses do

mercado de trabalho em si mesmo. A partir da compreensão das categorias trabalho, mundo do trabalho e mercado de trabalho procuramos durante a pesquisa, desmistificar uma visão homogeneizante estabelecida ao longo dos anos em relação ao ensino da Língua Inglesa e acreditamos, pode interferir numa concepção equivocada sobre o papel das línguas estrangeiras na sociedade, ou seja, a de servir quase que exclusivamente às demandas do mercado de trabalho e não ao propósito formativo de uma educação para a cidadania plena.

3.1 A escola enquanto espaço formador para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?

Entendemos que a escola e, principalmente a sala de aula, enquanto espaços formadores de cidadania democrática e transformadora da realidade devem preparar os educandos para sua inserção no mundo do trabalho e participação ativa na organização da sociedade. Portanto, a escola é um espaço em disputa e para garantir o desenvolvimento de um trabalho pedagógico nessa perspectiva de ensino por uma sociedade mais igualitária, é preciso redimensionar o papel da formação escolar.

Se preconizarmos que o cidadão tenha o direito de escolha sobre as formas de produção e de circulação dos bens materiais, devemos lutar contra a perspectiva de uma sociedade capitalista que preconiza uma visão de cidadania como de acesso aos bens de consumo. Na verdade, o que se verifica é que essa perspectiva mercadológica, que circula por meio de discursos encontrados tanto nos meios de comunicação quanto na escola, torna-se uma das formas de construir a lógica formativa do projeto capitalista de sociedade.

Essa lógica capitalista produz discursos capazes, muitas vezes, de influenciar ou mesmo, exercer forte domínio e fascínio sobre a maneira como vemos o mundo e o outro e que se fortaleceu com o passar dos anos pelos meios de comunicação em prol das exigências do mercado de trabalho. Podemos afirmar que esta visão simplista e reducionista da LI propalada pelos discursos que circulam na mídia, atua como força contrária com tendência a distorcer de certo modo o termo mundo do trabalho referido na LDB/96 (BRASIL, 1996).

Durante o período de desenvolvimento dessa pesquisa, pudemos constatar a presença de vozes sociais nos meios de comunicação sobre as exigências mercadológicas que enquadram a língua inglesa nesse mundo competitivo. Conforme discutimos no início deste trabalho entendemos que as várias vozes circulam tanto nos espaços educacionais quanto na mídia e são formadoras de subjetividades, ainda que apontem em direções contrárias, como as forças centrípetas (discursos hegemônicos) e as forças centrífugas (contra discursos).

Durante a investigação houve a necessidade de buscar algumas dessas vozes sociais materializadas em reportagens de TV que tratam da questão da aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial, da Língua Inglesa numa perspectiva mercadológica. Nas reportagens observamos que os entrevistados, na condição de educandos, consideram que a aprendizagem da Língua Inglesa é fator essencial para a ascensão profissional e que sem esse pré-requisito, os mesmos podem ser excluídos do mercado de trabalho.

Ambas as reportagens enfatizam que o ensino e a aprendizagem do idioma têm apenas a função de garantir um lugar no mundo social e quem não o possui encontra-se excluído. Selecionamos para essa discussão duas reportagens veiculadas em emissoras distintas de TV, as quais trataremos por Emissora 1 (Edição do dia 01/04/2013)²⁵ e Emissora 2 (Edição do dia 05/01/2015)²⁶.

Para estabelecer um contraponto, recorreremos a fontes secundárias geradas a partir de investigações de alguns autores que corroboram com a nossa preocupação no que se refere às vozes sociais que interferem de forma direta ou indireta no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública.

As autoras, Santos e Fermino (2013) propõem um estudo e interpretação das crenças de alunos e suas implicações na aprendizagem de LI para o Ensino Fundamental, em duas escolas de Curitiba-PR, uma particular e

²⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/04/fluencia-em-ingles-ainda-e-barreira-para-muitos-profissionais-brasileiros.html>>

²⁶ Disponível em: <<http://rederecord.r7.com/video/chega-de-embromation-serie-do-jr-da-uma-forcinha-na-aula-de-ingles-54ab19330cf26089403bb9d8/>>

outra pública, com o objetivo de levar esse conhecimento aos professores, para que os mesmos possam refletir sobre suas práticas de ensino. Os resultados apresentados pelas autoras demonstram, que “algumas crenças bastante frequentes nas respostas, [...] se referem à utilidade da língua no mercado de trabalho, e que [...] a maioria dos sujeitos envolvidos [...] consideram LI como [...] um meio pelo qual é possível obter sucesso profissional” (SANTOS; FERMINO, 2013, p. 44).

Em Batista e Oliveira (2013) encontramos a análise das vozes evocadas pelos sujeitos enunciadore de propagandas de centros de idiomas de inglês que propagam em seus discursos midiáticos o apelo da Língua Inglesa enquanto mercadoria e a “relação discursiva de dependência que se constrói entre o domínio do idioma e o sucesso garantido no futuro profissional”. (BATISTA; OLIVEIRA, 2013, p. 284).

Na mesma linha de raciocínio, Oliveira (2007), assim como nós, tem interesse em desvelar os enunciados da mídia que envolvem e possivelmente interferem na visão da sociedade em compreender a função social de uma língua estrangeira como disciplina do currículo da escola pública. A investigação da autora traz dados relevantes para essa discussão, pois analisa o conjunto de vozes de pais e alunos do Ensino Médio da rede estadual no Estado de São Paulo, e que estes apresentam uma visão pragmática e mercadológica sobre a aprendizagem da Língua Inglesa.

Oliveira (2007, p. 6) explica que “tanto a ideologia neoliberal-tecnicista quanto a neoliberal-capitalista influenciaram a construção das posições identitárias imaginárias dos pais e alunos, levando-os a se representarem em uma posição identitária inferior à do falante de LI”. Como vimos anteriormente, um dos fatores contributos desse processo de construção ideológica foi a introdução no sistema educacional brasileiro, de uma tendência tecnicista resultante dos acordos MEC-USAID na década de 1960 e previamente notada na década de 1950 com o PABAAE (OLIVEIRA, 2007, p. 34). Sobre os diversos enunciados no discurso dos pais e alunos, Oliveira (2007, p. 89) constatou em sua investigação que os mesmos “são ressonâncias de enunciados da mídia”, ou seja, dos diferentes meios de comunicação os quais disseminam que somente pessoas com certo nível de competência em LI são

aptas ao sucesso profissional e pessoal por ser esta, a língua da comunicação global e internacional.

Essa visão homogeneizante e reducionista da função da língua estrangeira, em particular, da Língua Inglesa constatadas pelas autoras foi constatada nas reportagens que apresentaremos mais adiante. É inegável a ressonância dos discursos que circulam na mídia sobre a sociedade, seu comportamento, estilo de vida, ideologia e consumo que se traduzem em padronizações dos comportamentos à cultura de massa. Segundo Cambi (1999, p. 630-631)

com o advento da 'indústria cultural' e dos mass media produziu-se uma verdadeira e própria revolução pedagógica, talvez uma das mais fundamentais do nosso tempo, que justamente no segundo pós-guerra manifestou-se em toda a sua potência, de difusão e de incidência. [...].

À essa influência podemos chamar de 'pedagogia da mídia', que traz outros ensinamentos, os quais contribuem fortemente para a criação de uma ideologia que alimenta e conduz as mentes e os comportamentos das massas para a ideia de que os sujeitos educandos terminam o Ensino Médio, na escola pública, sem a proficiência oral de uma língua, quer seja inglês ou espanhol. Assim, a 'pedagogia da mídia' também 'educa' de acordo com o interesse de alguns grupos sociais que detém esse privilégio.

3.2 A interferência das vozes sociais no ensino da Língua Inglesa

A tendência cultural dominante e homogeneizadora dos discursos que circulam na mídia revelam ideologias, pois “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções”. (BAKHTIN, 2002, p. 100). E um dos discursos mais propalados nos meios de comunicação, é a direta relação da aprendizagem da língua inglesa com a aquisição de status no mercado de trabalho. Os discursos que circulam na mídia são capazes de construir representações de verdades ou *senso comum* de que apenas o idioma inglês é

necessário para se atingir o sucesso na carreira profissional. De acordo com Coracini (2003, p. 204):

[...] a imprensa de modo geral provoca nos leitores ou ouvintes efeitos de verdade, como se não houvesse recortes, escolhas, interesses em jogo, ilusão que sustenta o mito da informatividade para poder dizer/relatar o que interessa a alguns. Não podemos esquecer que a imprensa funciona construindo um modelo de compreensão dos sentidos, instituindo uma ordem, isto é, organizando e fazendo circular os sentidos que interessam a instâncias que o dominam.

É possível afirmar que as instâncias de domínio da imprensa de modo particular, e das mídias em geral, podem ter sofrido influência na percepção do valor do idioma, a partir do processo de internacionalização do inglês e com isso houve um crescimento cada vez mais acentuado do interesse pela sua aprendizagem, o que fez com que aos poucos o mesmo fosse vinculado às exigências do mercado de trabalho. Parece que ao longo do tempo criou-se um tipo de círculo vicioso em vincular a língua inglesa aos termos capitalismo, globalização, status social e mercado de trabalho que resultou, de certa maneira, na descaracterização de sua dimensão sociocultural e histórica.

As vozes sociais que circulam pelos diversos meios de comunicação sejam eles, a Internet, a televisão, o rádio ou a mídia impressa induzem as massas à crença de que para alcançar um 'lugar ao sol', é necessário o domínio do inglês. Como consequência dos enunciados da mídia os discursos das vozes sociais se consolidaram cada vez mais e contribuíram para que o idioma fosse considerado a partir de um formato de ensino mercadológico. Em outras palavras, a língua inglesa, sendo a língua com maior destaque nas escolas públicas e nos meios de comunicação, ainda está envolvida em um discurso ideológico que a aprisiona quase que exclusivamente às demandas do mercado do trabalho.

A correlação entre língua inglesa e mercado de trabalho pode ser explicada mais enfaticamente, a partir da difusão do ideário de *American Way of Life*, um modelo de vida dinâmico e pragmático, propagado pelos meios de comunicação de massa no período Pós-Segunda Guerra. A circulação de discursos nos veículos de massa desempenhou um papel fundamental na propagação do ideário norte-americano que foi expressivamente importante na

consolidação da língua inglesa no século XX. Hobsbawn (1995, p. 193), em sua obra *a Era Dos Extremos*, afirma que “[...] o cinema foi quase desde o início um veículo de massa internacional [...]”, pois, o surgimento do cinema falado, muito contribuiu “para tornar internacionalmente familiar o inglês falado, e com isso ajudou a estabelecer a língua como patoá global do fim do século”. Com a internacionalização do inglês houve um crescimento cada vez mais acentuado do interesse pelo idioma, o que fez com que aos poucos o mesmo fosse vinculado às exigências do mercado de trabalho, embora o surgimento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) possibilitou que esses discursos fossem interpelados por contra discursos.

Os estudos de Oliveira (2007) apontam que com a difusão do ideário norte-americano, “o sentido da vida torna-se pragmático e anglicismos compõem um novo campo lexical de referências e representações” (OLIVEIRA, 2007, p. 75). A autora explica ainda que,

No discurso pragmático, o ensino de LI está voltado para questões pragmáticas relacionadas com o mercado de trabalho, a globalização, a ascensão social e status. Pragmatismo, aqui, no sentido de aprender inglês para conseguir melhores condições de vida profissional e pessoal. Pais e alunos dizem que a língua é um instrumento para conseguir: emprego, passar no vestibular (uma vaga na universidade pública), comunicar-se melhor (sentem-se incapazes na Língua Portuguesa) e status (falar inglês torna a pessoa diferenciada e lhe dá credibilidade). Por fim, a LI é necessária para se comunicar com o mundo e lidar com as novas tecnologias (globalização) (OLIVEIRA, 2007, p. 105).

Nas palavras da autora podemos compreender a possível origem da relação entre a língua inglesa e o mercado de trabalho. Nessa perspectiva de análise, os enunciados apregoados pelas vozes sociais da mídia enfatizam a ideia de que a aprendizagem da língua inglesa é que garante o sucesso profissional e quem não a possui está, portanto, excluído do mercado de trabalho.

Com o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), a esfera da comunicação humana sofreu transformações, exigindo adequações no campo da educação. As NTIC foram desenvolvidas, principalmente, em países de Língua Inglesa e esse fato

contribuiu para intensificar sua importância num mundo global da informação e da educação como forma de permitir o acesso a esses meios e tudo o que nele contém de contraditório, pois a mídia também veicula outras vozes sociais que problematizam a sociedade de consumo, entre outras coisas. Nesse sentido, o papel da escola é dar condições ao educando, para que o mesmo possa fazer escolhas das informações e perspectivas de sociedade, diferentes de uma perspectiva hegemônica.

Por outro lado, conforme já verificamos, a formação humana proposta na LDB/96, prevê uma educação que não se restrinja a uma formação para o mercado de trabalho, única e exclusivamente, haja vista ser este, um dos objetivos ao final do ciclo de estudos, porém, há que se considerar as diversas esferas da atividade humana, nas quais o ser humano se insere e atua, ou seja, na prática social e no mundo do trabalho.

Nessa mesma ideia, ofertar aos sujeitos da escola pública uma formação que possibilite a apropriação dos diversos discursos nas diferentes esferas da comunicação humana é conhecer a sociedade em que se vive para transformá-la. Bakhtin (2010, p. 261) afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Desse modo, constatamos que as diversas vozes sociais presentes na reportagem veiculada na Emissora 1 (Edição do dia 01/04/2013), do quadro Sala de Emprego, intitulado *Fluência em inglês ainda é barreira para muitos profissionais brasileiros*, afirmam que tais discursos se referem ao fato de ser o inglês um dos principais protagonistas na aquisição de um bom emprego e que ser fluente nesse idioma está entre as habilidades e competências que um profissional deve ter para se tornar um profissional completo.

O destaque da reportagem é que a capacidade de falar o idioma, não figura mais como diferencial, mas como uma exigência para o mercado de trabalho e que a diferença salarial para quem possui tal domínio, pode chegar a 64%, do total de cargos ofertados no mercado de trabalho. A mesma reportagem ainda apresentou que, uma pesquisa realizada pela Catho em todo o Brasil mostrou que mais de 80% das entrevistas em língua estrangeira são feitas em inglês, mas o estudo revelou que apenas 11% dos profissionais

conseguem se comunicar sem dificuldades, e destes, somente 3% falam o idioma fluentemente.

Ainda que as mudanças no mundo do trabalho, com novas demandas, seja uma questão importante, não podemos reduzir a concepção de formação a estas exigências. Para Nereide Saviani (2010, p. 67),

As constantes mudanças no desenvolvimento do homem e da sociedade, e a necessidade de a educação estar sempre se adequando a elas, assumem, na atualidade, características novas, dadas as particularidades do desenvolvimento científico e tecnológico, que impõem maiores exigências à educação escolar e, principalmente, ao ensino básico.

Portanto, embora a escola busque acompanhar as mudanças do mundo do trabalho e da sociedade, nem sempre as adequações são efetivadas de modo a contribuir para uma formação mais plena.

Ao mesmo tempo, torna-se relevante lembrar as palavras de Kuenzer (2007) a respeito do significado de se estudar uma língua estrangeira e a cultura à ela relacionada, pois ao fazer parte da vida de qualquer cidadão, contribui para o amadurecimento do domínio da língua materna. O pensamento de Kuenzer (2007) complementa a citação do escritor e pensador Goethe, encontrada no início deste capítulo sobre a importância de uma cultura em relação à outra e a importância da formação da própria identidade cultural.

Na escola, espaço de interações sociais, a língua estrangeira deve ocupar um lugar importante junto a outros conhecimentos do sujeito/educando. Schlesener (2014, p. 66) afirma que “conhecer não significa imergir na própria subjetividade de indivíduo isolado, mas sim interagir com os outros construindo e renovando a estrutura social”, que deve ser composta pelo conhecimento de outras culturas, ora, “a língua inglesa abarca muitas culturas” (EAGLETON, 2011, p. 52) e assim, a língua francesa ou a língua espanhola. E é aí que reside o fato de que não podemos restringir o conhecimento de uma única língua, mas dar a oportunidade para que esse conhecimento se amplie.

Na perspectiva bakhtiniana, “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 202). Nesse sentido, os discursos são produzidos segundo posicionamentos políticos e ideologias

originadas em arenas de conflito e que também são constituídos normalmente a partir dos discursos responsivos das diversas vozes sociais.

Em uma entrevista à Revista Nova Escola, Antonieta Celani (2009) falou sobre o ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Extraímos do enunciado dois questionamentos os quais consideramos importante: a exclusão da disciplina do Núcleo Comum e o conhecimento de uma LE para o mercado de trabalho. Às questões selecionadas, Celani (2009) responde da seguinte forma à primeira questão:

Daniela Almeida: Como a rede pública encara o ensino de um segundo idioma? Antonieta

Celani: Como uma das últimas preocupações. Não há meios para que ele avance porque não existe uma política nacional para a disciplina. Isso é resultado da exclusão da Língua Estrangeira do núcleo comum na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961. Na época, ela passou a ser tratada como atividade. Depois, a LDB de 1996 menciona ‘uma Língua Estrangeira’. A escolha é da escola [...].

Com essa resposta, a professora Celani (2009) faz uma retomada de dois períodos históricos, os quais corroboraram para que a importância da LE fosse negligenciada entre meados e final do século XX. O primeiro diz respeito à Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) marcada pela retirada da obrigatoriedade da LE do programa curricular, contraditoriamente houve o aumento do prestígio do inglês na escola básica. Segundo Picanço (2003, p. 45), “a indefinição do Ministério, em 1961, em assumir uma postura clara com relação às línguas estrangeiras e sua tentativa de justificar sua atitude pelas condições de precariedade do ensino deram abertura a muitas controvérsias com relação à interpretação da LDB, que se repetiram quando em 1971 foi promulgada a lei 5.692”.

O segundo período mencionado por Celani (2009) se refere à promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que assegura a condição da obrigatoriedade a uma língua estrangeira tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, entretanto, fora da Base Nacional Comum em ambas. Assim, como Celani (2009) reconhecemos a necessidade de se instituir políticas públicas educacionais para o ensino de língua estrangeira, voltadas para uma

readequação do papel das mesmas na sociedade. Na segunda questão, a entrevistadora Daniela Almeida questiona Celani sobre que resultados os estudantes colheriam se as aulas de um segundo idioma fossem priorizadas? Celani (2009, p.1) responde que:

Eles passariam a entender as diferenças e a conviver melhor com elas. Aprende-se isso por meio do contato com outras culturas. No aspecto social, temos as questões do acesso ao mercado de trabalho e da inclusão e da participação do sujeito no mundo. Hoje, quem não tem um nível de inglês que permita entrar nessa grande roda está excluído. Bom ou ruim, esse é um fato.

Em resposta à segunda questão, Celani (2009) aponta as vantagens da aprendizagem de um segundo idioma nas escolas, do engajamento do sujeito no mundo, entretanto, reforça a ideia do discurso mercadológico, o mesmo propalado pela mídia, e segundo ela, “bom ou ruim, esse é um fato”. Corroboramos com o pensamento de Celani (2009) sobre a oferta do ensino de um segundo idioma e da contribuição do contato com outras culturas para uma formação escolar integral capaz de ir além das questões do mercado de trabalho.

A fala final de Celani (2009) aponta para um assunto destacado anteriormente na reportagem da Emissora 1 (Edição do dia 01/04/2013) e apresentado posteriormente pela Emissora 2 (Edição do dia 05/01/2015), que mostra uma visão de educação num formato mercadológico e afirma que a escola pública não dá conta dessa formação. Conforme explicitado na reportagem, muitos jovens buscam autonomia numa aprendizagem fora dos muros da escola com o auxílio de tecnologias que possibilitam o contato com diversos textos orais e escritos. A chamada da reportagem apresenta no enunciado da Emissora 1 que “entre as resoluções de começo de ano, muita gente inclui aprender inglês no topo da listinha. Mas pra muita gente, dominar o idioma não é uma tarefa tão simples: o *embromation* surge e passa longe das palavras corretas [...]” (Fragmento da reportagem exibida no dia 05/01/2015).

O enunciado acima expressa que muitas pessoas sentem dificuldade em dominar o idioma. O termo *embromation*, designado para pessoas que falam muito sobre determinado assunto e não dizem muito do conteúdo em si,

no caso da língua estrangeira, significa pronunciar similarmente usando palavras que realmente não existem ou estão incorretas. Então, o intuito da série seria o de auxiliar aqueles que estão aprendendo a língua. Uma pesquisa apresentada durante a série aponta que apenas 5% da população no Brasil tem algum conhecimento da língua em questão, 47% têm nível básico de compreensão, 16% consideram ter um nível avançado (*BRITISH COUNCIL*, 2014, p. 8). Segundo o programa de TV isso se dá pela falta de ensino básico de qualidade nas escolas, somada ao alto custo dos cursos particulares, o que para a maioria torna-se inviável e faz com que os empregadores tenham dificuldades em encontrar profissionais fluentes.

Ora, para ensinar com qualidade, principalmente em escolas públicas, se o objetivo precípua fosse o desenvolvimento da oralidade, seria necessário dispor de turmas com número reduzido de educandos. Temos na rede estadual de ensino, muitos (as) professores (as), colegas de trabalho, que desenvolvem um excelente trabalho tanto em Língua Inglesa quanto em Língua Espanhola (e em outras línguas estrangeiras), mas muitas vezes isso é desconsiderado por alguns. Um ponto positivo apontado na reportagem se refere ao fato de que o idioma faz falta não só na carreira, mas no lazer, no contato com pessoas de outras culturas que têm o inglês como língua oficial ou segunda língua, ou seja, trata da importância da língua em outras esferas sociais.

Contudo, a sociedade de modo geral desconhece a função social da LE na escola pública, a qual não serve a uma formação mercadológica, pois isso a colocaria como fator excludente para a vida profissional do educando. Atualmente, sabemos que para algumas empresas a LE, seja o inglês ou o espanhol, é pré-requisito para a aquisição de um 'bom emprego'. O que observamos é que ambas as Emissoras (1 e 2) utilizam o mesmo discurso que conduz a um entendimento equivocado de que o ensino da língua inglesa serve a fins mercadológicos.

Batista e Oliveira (2013) analisam no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa os discursos das propagandas veiculadas na mídia que têm o propósito de atribuir outra identidade aos sujeitos em relação à importância de aprender o inglês com vistas ao mercado de trabalho. A partir desta constatação, as autoras tratam de alguns aspectos relevantes sobre o fato de que “a propaganda e a mídia fortalecem, a cada dia, esse discurso da

necessidade e da empregabilidade” (BATISTA; OLIVEIRA, 2013, p. 279) e desse modo, evidenciam a relação entre a língua estrangeira, no caso o inglês, e o mercado de trabalho.

Essa visão homogeneizante da função social das línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, não deve ser tomada como verdadeira, pois, mesmo os PCN (BRASIL, 1998) orientam que sua aprendizagem deve despertar modos diferentes de ver e interpretar a realidade e ampliar as possibilidades de se agir discursivamente no mundo, além do objetivo da prática da leitura em LE ser um “meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados” (BRASIL, 1998, p. 67). Ainda, considerando os diversos objetivos de se ensinar uma LE, as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008, p. 53) orientam que, “ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos [...]”.

Percebemos que os objetivos dos documentos oficiais, tanto os de âmbito federal quanto os de âmbito estadual, estão em consonância quanto ao papel das línguas estrangeiras que, nos enunciados, determinam e orientam uma formação com possibilidades de agir no mundo discursivamente, considerando os diversos propósitos comunicativos inseridos no mundo social. Nesse sentido, a escola tenta cumprir com seu papel em formar cidadãos críticos para que através dos conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos, possam compreender a realidade em que vivem a fim de transformá-la, tornando-a mais justa e inclusiva a todos os seus protagonistas.

Entretanto, existe uma grande diferença entre o que queremos e tentamos fazer no papel de educadores, ou seja, uma educação de qualidade e igual para todos e o que vem sendo propalado pelos sujeitos enunciadore das propagandas e da mídia, pois estes, afirmam e “consolidam concepções homogeneizantes acerca de língua, de ensino e de sujeito” (BATISTA; OLIVEIRA, 2013, p. 275). Tais discursos estruturam-se em nosso cotidiano, quase como crenças, alguns elaborados na forma de slogans que se repetem insistentemente direcionados a leitores e/ou telespectadores.

Pesquisadores como Santos e Fermino (2013) apresentam um estudo das crenças e percepções dos educandos, atribuídas ao ensino e

aprendizagem de Língua Inglesa em escolas públicas e particulares no contexto brasileiro. As autoras confirmam que tais crenças surgem de uma “visão difundida pela cultura de massa, pelas escolas de idiomas e por outras instituições” (SANTOS; FERMINO, 2013, p. 34) em que o ensino da Língua Inglesa está voltado ao mercado de trabalho. Nessa mesma perspectiva de análise, Oliveira (2007, p. 89) acrescenta que:

[...] há vários enunciados no discurso dos pais e alunos que são ressonâncias de enunciados da mídia, principalmente daqueles oriundos das propagandas institucionais de escolas de idiomas e de agências de intercâmbio de jovens que encontramos em revistas, jornais, outdoors, TV, mostrando que somente pessoas com uma certa competência na LI obtêm sucesso profissional e pessoal devido à globalização e ao fato de a LI ser a língua da comunicação internacional.

Partindo do pressuposto que existe uma estreita relação entre língua inglesa, mercado de trabalho e formação do sujeito de escola pública buscamos compreender as consequências para esse sujeito que atravessado pelos discursos da mídia, desconhece o verdadeiro significado das línguas na sociedade. Nesse sentido, notamos um discurso utilitarista propalado pela mídia para o ensino da língua inglesa imbricado à ideologia do cotidiano escolar, pois como afirmado anteriormente, a escola compete com um tipo de educação da mídia, que determina o valor da língua, um valor mercadológico.

Diante destes fatos, é necessário desconstruir a falsa ideia difundida pelas diversas vozes sociais de que só se aprende uma língua estrangeira da forma correta fora dos muros da escola e resgatar a função social das línguas estrangeiras na escola pública. Libertar-nos das sombras ilusórias e das crenças atribuídas ao ensino da língua inglesa pelos discursos da mídia nos parece ainda ser algo distante, porém, se faz necessário e urgente.

A difusão e manutenção de ideologias propaladas pelos discursos que circulam na mídia sobre a Língua Inglesa, ao estar atrelada à questão de status social, podem legitimar as desigualdades sociais? Em que momento a LDB/96 (BRASIL, 1996) pode contribuir no sentido de minimizar esse processo? Esperamos que a análise de outros trabalhos possa contribuir na elucidação dessas questões e minimizar seus efeitos na constituição da subjetividade dos sujeitos.

Para a grande maioria dos pais e alunos, o conhecimento de uma língua estrangeira, em particular da língua inglesa, surge quase sempre atrelado a ideia de aquisição de status social. Então, é preciso que nos questionemos qual o verdadeiro papel desempenhado pela língua inglesa na sociedade brasileira nos dias de hoje? E ainda, como os estudantes encaram a aprendizagem de inglês nas escolas públicas?

De um lado, os meios de comunicação propagam discursos sobre a necessidade de um sujeito com habilidades e competências que atendam ao mercado de trabalho e de outro a escola tenta ofertar uma formação integral vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Desse modo, o processo de mudanças ocorridas na educação quase sempre esteve vinculado às exigências emanadas do mundo do trabalho, às mudanças no sistema capitalista no decorrer da história e ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural.

Podemos afirmar ainda que, tanto a interferência das políticas externas quanto a política cultural da mídia contribuíram para a disseminação de discursos que criam e estreitam laços entre a aprendizagem da língua inglesa e mercado de trabalho. Todos esses fatores interferem e influenciam a sociedade, a cultura, a língua e os sujeitos, pois, induzem, educam, deturpam, constroem ideário conforme o interesse de grupos sociais.

Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que cultura, língua e identidade são elementos constitutivos e indissociáveis dos processos formativos dos sujeitos de uma sociedade, entendemos que essa tríade se formaliza nas interações sociais e dialógicas no mundo social, seja na escola, na família, nos grupos de amigos e nos espaços onde os discursos são produzidos. Dessa forma, nos apoiamos nas teorias do Círculo de Bakhtin e na concepção de enunciado e de alteridade, para compreendermos a estreita relação entre língua e identidade na formação dos sujeitos educandos da escola pública. Esse aporte teórico foi fundamental para o entendimento dos sentidos dos discursos sobre o ensino da Língua Inglesa, formalizado ao longo da história.

Do mesmo modo, entendemos que os documentos legais nacionais e internacionais analisados nesta investigação, como conjunto de enunciados, foram elaborados a partir de visões de mundo, do entrecruzamento de discursos, de contra discursos, de vozes sociais, de embates sociais e políticos, de políticas dos governos, ou melhor, de políticas públicas, somadas às exigências e reivindicações advindas dos sujeitos da sociedade.

No decorrer desta investigação foi possível constatar que as ideias e propostas que se manifestam em enunciados para a execução de leis, reformas, tratados, decisões, pareceres e outros documentos oficiais, advindos das políticas educacionais no Brasil, acompanham os movimentos políticos, econômicos, culturais e históricos. Na análise documental e bibliográfica verificamos que as mudanças nas relações de produção interferem direta ou indiretamente nas mudanças da legislação educacional e na formulação do currículo escolar brasileiro.

Nesse contexto dinâmico, as línguas estrangeiras desempenham um papel importante na formação dos sujeitos educandos da escola pública ao possibilitar o contato com outras culturas e a percepção das diferentes maneiras de pensar, agir e reagir no mundo, com novas perspectivas de conhecer o outro e de conhecer a si mesmo pelo e no outro, pois, “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem”

(BAKHTIN, 2010, p. 379). Desse modo, consideramos as vozes sociais que constituem os sujeitos reais, sócio-historicamente situados e a necessidade em resgatar as etapas da trajetória histórica da disciplina de Língua Inglesa no Brasil, para então, podermos compreender os contextos em que a mesma esteve inserida.

No cenário das línguas estrangeiras, verificamos que os embates sociais que surgiram dos interesses de grupos detentores do poder, as mudanças sociais e as reivindicações da sociedade resultaram na necessidade em legitimar ações que organizaram, orientaram e determinaram tais demandas para a inclusão de algumas línguas estrangeiras, em detrimento de outras.

Nesse sentido, para que fosse possível perceber que fatores corroboraram para a ascensão e declínio das línguas estrangeiras no Brasil, com ênfase na Língua Inglesa, foi necessário estabelecer as devidas relações entre o contexto histórico, o político, o econômico e o cultural e a finalidade da disciplina para a formação dos sujeitos educandos da escola pública. Há mais de duzentos anos, o ensino desta disciplina mostra-se presente nos programas curriculares no Brasil e, desde esse período (1809), sua hegemonia começa a delinear-se a partir de determinantes das políticas públicas e educacionais.

Assim, pensar nos aspectos históricos das políticas públicas nacionais, destinadas ao ensino da Língua Inglesa no Brasil, levou-nos a uma primeira abordagem mais cronológica do que temática no primeiro capítulo, com base em marcos significativos que envolveram questões de cunho político, econômico e cultural, entre outros, dando ênfase a períodos em que esta disciplina foi incluída no currículo escolar como decorrência das mudanças nas relações de produção.

Mediante o que foi exposto, a pesquisa bibliográfica e documental demonstrou também que os acontecimentos que marcaram a trajetória das línguas estrangeiras no Brasil, do período de vigência do imperialismo britânico no século XIX e, substancialmente, com a mudança da hegemonia britânica para a hegemonia norte-americana no século XX durante e após a Segunda Guerra Mundial, contribuíram para o fortalecimento da Língua Inglesa, mantida como opção na maioria das escolas públicas até os dias atuais.

Os aspectos históricos, da época tratada, foram determinantes para compreendermos como a influência do imperialismo britânico no contexto político,

econômico e suas manifestações culturais interferiram no sistema educacional, o qual necessitava atender àquelas demandas e aos interesses do capital, dando início a uma relação entre língua e mercado de trabalho.

Percebemos, com isso, que a relação entre trabalho e educação esteve presente quando da institucionalização da Língua Inglesa em 1809, em que observamos nos enunciados normativos da época, a necessidade da aprendizagem do idioma para atender as demandas das relações comerciais. Desde então, a proximidade entre as categorias trabalho e educação fez com que a finalidade da disciplina estivesse mais voltada para fins instrumentais e práticos.

Num contexto de expansão da economia mundial, as décadas de 1940, 1950 e 1960 testemunharam uma série de acordos entre Brasil e Estados Unidos, os quais desempenharam um papel fundamental para o desenvolvimento das políticas linguísticas e culturais para a educação. Os ideais preconizados pelas ações de organismos internacionais nortearam o quadro do sistema educacional brasileiro. Dentre os diversos documentos internacionais, dedicamos atenção especial a três: o OCIAA, o PABAAE e os acordos MEC-USAID, cujas ações interferiram direta ou indiretamente nas decisões materializadas em documentos como a Reforma Capanema, a Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61 e a Lei nº. 5.692/71.

A escolha pelo estudo dos textos da legislação educacional foi crucial para que pudéssemos articular o período (ano) da formulação dos documentos, o contexto social e as influências e interesses subjacentes ao ensino da Língua Inglesa, considerando as condições em que foram produzidos. Após a verificação histórica dos documentos nacionais no capítulo I e dos documentos e acordos internacionais no capítulo II chegamos aos resultados apresentados no capítulo III no qual constatamos as consequências para a formação dos sujeitos educandos da escola pública.

Verificamos que o vínculo estabelecido entre o ensino da Língua Inglesa e o mercado de trabalho por fatores que acompanhamos durante a investigação foram consolidados pelas vozes sociais que circulam na mídia e ressonam nas expectativas de pais e alunos, conforme analisamos junto aos trabalhos de alguns autores.

Houve a necessidade de elucidar alguns significados no que se refere às categorias trabalho e mercado de trabalho para, dessa forma, compreender o sentido do termo *mundo do trabalho* enunciado na LDB/96. Trazer à discussão estes significados foi crucial para a compreensão da amplitude que se deve atribuir aos processos formativos propostos na LDB/96, pois o desconhecimento destas categorias pode resultar em equívocos sobre a formação que a escola deve ofertar.

Assim, a relação estabelecida entre a Língua Inglesa e o mercado de trabalho e que está presente nos discursos que circulam na mídia, apresenta visões reducionistas e homogeneizantes da função das línguas estrangeiras na sociedade contemporânea. Para tanto, a sociedade necessita refletir sobre o porquê de se ensinar a LI na rede pública, como e para quem este ensino foi estabelecido no Brasil a fim de retomar os conceitos da disciplina e a ressignificação da função social da mesma para a formação dos educandos da escola pública.

Reconhecemos que a aprendizagem da Língua Inglesa é uma necessidade no atual contexto brasileiro, entretanto, não podemos deixar de considerar o uso de outras línguas estrangeiras na sociedade contemporânea e permitir aos sujeitos educandos outras possibilidades do acesso a outras culturas. As questões que emergem das constatações perante a análise de fontes primárias e secundárias significam que há uma necessidade em refletir continuamente sobre a própria prática docente e tomar ciência das leis que a regem.

Sabemos que a regulamentação do ensino da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em caráter obrigatório no currículo escolar por determinação da LDB/96 recuperou parte do prestígio das línguas estrangeiras junto a outras disciplinas escolares, entretanto, não incluí-las na Base Nacional Comum atribuiu-lhes menor importância diante da sociedade.

Desse modo, concluímos que a elaboração dos textos oficiais corresponde ou responde a uma série de discussões, questionamentos, reivindicações, implicações sociais presentes na sociedade.

Assim, precisamos estar atentos aos ecos dessas vozes e principalmente ao “poder pedagógico dos meios de comunicação [...] que se especializam em formar opinião e modificar atitudes” (Libâneo, 2011, p. 58) que

podem causar um efeito negativo sobre a formação dos sujeitos, no caso, da escola pública.

Nessa perspectiva, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com as discussões relacionadas à função da Língua Inglesa na escola pública e auxilie os (as) professores (as) em sua prática pedagógica, no sentido de refletir sobre a necessidade em desvincular a aprendizagem dessa disciplina ao mercado de trabalho em si, para então vinculá-la à prática social, ao mundo do trabalho, à vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**. Edição 222, maio 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 08/09/2014

ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, C. **Trabalho e liberdade em Mészáros**. Ano VI, n. 10. Revista da RET – Rede de Estudos do Trabalho, 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt9/trabalho.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza do texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1934-1935].

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BASTOS, M.H.C. **Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892)**. In: História da Educação/ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação). v.1, nº26. Pelotas: ASPHE, 2008. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12462892/historia-da-educacao-index-of/43>> . Acesso em: 31 out. 2014.

BATISTA, J. P.; OLIVEIRA, L.M. **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e os discursos midiáticos**. Artigo publicado na Revista Entrepalavras, ano 3, v.3, n.2, p. 274-291, ago/dez. Fortaleza, 2013.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BERSTEIN, S.; MILZA, P. **História do século XX (1900-1945), o fim do mundo europeu**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1808**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1891.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Acordos. Contratos. Convênios MEC – USAID**. MEC/INEP. Rio de Janeiro: UFRJ, 1967.

BRASIL. Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. In: **Documento nº 193**. Rio de Janeiro, dez. 1976.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio). Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo: [s. n], 2014. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/sites/britishcouncil.br/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855**. Legislação informatizada. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1855, Pág. 80 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Legislação Informatizada-Publicação Original. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, P. 71 Vol. 1 pt.I. Disponível em:< http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 05 nov. 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857**. Legislação Informatizada-Publicação Original. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1857, Página 384 Vol. 1 pt II. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-publicacaooriginal-78997-pe.html>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto n.º 1.556 de 17 de fevereiro de 1855**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1855, Página 80 Vol. 1 pt. II (Publicação

Original). Disponível em :<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 28.799 de 27 de outubro de 1950.** Coleção das leis de 1950. v. 8. Atos do Poder Executivo: Decretos de outubro a dezembro. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/leisocerizadas%5CLEis1950v8.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CAPUTO, A. C.; MELO, H. P. de. **A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC.** Estud. Econ. [online]. 2009, vol. 39, n.3. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2014. ISSN 1980-5357.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960: o caso da Educação no Jardim de Infância / Marta Chaves.** -- Curitiba: [s.n.], 2008.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista Organon.** Porto Alegre, v. 17, n. 35. p. 201-220, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024/18620>>. Acesso em: jul. 2014.

DIAS, E. F. Notas sobre a hegemonia. In: SCHLESENER, A. H. [et al]. **Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci.** Curitiba: UTP, 2014.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ELICHIRIGOITY, M.T.P. **A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 181-206, 2008.

FERNANDES, O. A. **Educação profissional e educação especial: políticas para a formação profissional de pessoas com deficiência mental no Brasil na década de 1990**. Dissertação de Mestrado. Maringá: [s.n.], 2009.

FIGARO, R. **O mundo do trabalho e as organizações**: abordagens discursivas de diferentes significados. [S.l.: s.n.], 2008.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Pablo Gentili (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2004.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/FREIRE-Paulo-Extens%C3%A3o-ou-comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2015.

_____, P. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. 5. ed. v. 23. In: _____. **Coleção Questões de nossa época**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREYRE, G. **Ingleses no Brasil: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil**. 2. ed. nº.58. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GILENO, R. S. da S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. In: __ **Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades**. Dirce Charara Monteiro; Renata Maria Moschen Nascente (Organizadoras). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

GOETHE, J. W. **Ueber Kunst und Alterthum**. Stuttgart: Cotta, v. 3, 1821.

GOMES, L. **1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2008.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos. O breve século XX – 1914 - 1991**. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

_____. **Era das Revoluções – 1789/1848**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

HORN, G. B.; ARIAS, V. [et al.]. Hegemonia e educação: os princípios gnosiológicos do pensamento e da ação. In: **Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014.

INSTITUTO CULTURAL BRASIL NORTE-AMERICANO. **Cultural 70 anos**. Livro digital comemorativo aos 70 anos do Instituto Cultural Brasil Norte - Americano. Disponível em: <<http://www.culturanocultural.com.br>>. Acesso em: 18 mai. 2010.

JORNAL HOJE. **Fluência em inglês ainda é barreira para muitos profissionais brasileiros**. Edição do dia 01/04/2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/04/fluencia-em-ingles-ainda-e-barreira-para-muitos-profissionais-brasileiros.html>. Acesso em: 03 nov. 2014.

KUENZER, A. Ensino médio: novos desafios. In: _____ (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAGES, R.C.L. **As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, G; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Breve trajetória da Língua Inglesa e do livro didático no Brasil**, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOTTA, R.P.S. **Modernizando a repressão: a USAID e a polícia brasileira**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 59, 2010.

MOURA, G. **Relações exteriores do Brasil: 1939-1915: mudanças na natureza das relações Brasil-Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial** / Gerson Moura; apresentação de Letícia Pinheiro; prefácio à nova edição de Leslie Bethell.— Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/998-Relacoes_Exteriores_do_Brasil.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014. ISBN: 978-85-7631-403-5

NOGUEIRA, M. **Os Centros Binacionais Brasil-Estados Unidos: sua importância na história do ensino de línguas no Brasil.** Revista Helb, Ano 4, nº 4, 1/2010. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=138:os-centros-binacionais-brasil-estados-unidos-sua-importancia-na-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil&catid=1095:ano-4-no-04-12010&Itemid=13>. Acesso em: 10 nov. 2014. ISSN 1981 6677.

OLIVEIRA, E. P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos.** São Paulo: USP, 2007.

OLIVEIRA, R. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira.** São Paulo: Alínea, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares orientadoras para a rede estadual de ensino da educação básica da disciplina de língua estrangeira moderna.** Curitiba: SEED, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003.

PAIVA, E. V; PAIXÃO, L. Pinheiro. Sociedade e pesquisa: **PABAE (1956-1964) a americanização do ensino elementar no Brasil.** Niterói: Eduf, 2002.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais.** Curitiba: UFPR, 2003.

REDE RECORD. **Chega de embromation.** Disponível em: <<http://rederecord.r7.com/video/chega-de-embromation-serie-do-jr-da-uma-forcinha-na-aula-de-ingles-54ab19330cf26089403bb9d8/>>. Acesso em: 10/01/2015.

ROCHA, G. O. R da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: **Currículo e Políticas Públicas.** Gonçalves, L.A.O. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, B. S. (org.). **A globalização e as ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortes, 2002.

SANTOS, C. S. FERMINO, M. A. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**: estudo de crenças. Curitiba: UTFPR, 2013.

SAVIANI, D. **O nó do ensino de 2º grau**. São Paulo: MEC, 1986.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 2003.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.) **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17.ed. Revista. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHLESENER, A. H. et al. Hegemonia e educação: os princípios gnosiológicos do pensamento e da ação. In: _____. **Filosofia, política e educação**: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

SCHWARTZMAN, S., BOMENY, H. M. B., COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SENADO FEDERAL. Secretaria de Informação Legislativa. **Decreto nº 28.799**, de 27 de outubro de 1950. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=219156&norma=231807>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, D. D. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. São Carlos: UFSCar, 2012.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1956.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOTA, A. P. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras/Editora Schwarz Ltd, 2000.

TRUMAN, H. S. **Library and Museum Truman's Inaugural Address, January 20, 1949**. Disponível em: <http://www.trumanlibrary.org/whistlestop/50yr_archive/inagural20jan1949.htm>. Acesso em: 11 nov. 2014.

UNITED STATES GOVERNMENT. **OCIAA - History of the Office of the Coordinator of Inter-American Affairs**: historical reports on war administration. Washington D.C: Printing office, 1947.

VIDAL, D. G. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBRADI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

VIDOTTI, J. **Políticas linguísticas para o ensino de Língua Estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na Língua Inglesa**. Tese Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: estudos linguísticos e literários em Inglês. São Paulo, 2012.

VECHIA, A. **Imigração e Educação em Curitiba**. (tese de Doutorado). São Paulo: USP: 1998.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. **O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante**. In: Anped Sul, Florianópolis, 2002. Anais. Florianópolis, 2002.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. Imperial Collegio de Pedro II: um elemento de manutenção da unidade nacional [The Imperial College Pedro II: contributing to the preservation of national unity]. In: **Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**, 9, 2009, Rio de Janeiro, Anais, Rio de Janeiro, Brasil, nov. 2009. Disponível em: <http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ced_fac>. Acesso em: 24 out. 2014.